

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Roosamari Rajamäki

Lärarens undervisningsstrategier i språkligt heterogena grupper

En fallstudie i juridikundervisningen vid Helsingfors universitets
Vasaenhet

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2019

TIIVISTELMÄ	3
1. INLEDNING	5
1.1. Syfte	7
1.2. Material	8
1.2.1. Genomförande av observationer	9
1.2.2. Lärarintervjuer	11
1.3. Metod	11
2. TVÅSPRÅKIGHET I KLASSRUMMET	14
2.1. Olika former av tvåspråkig undervisning	14
2.2. Språkliga principer och strategier i tvåspråkig undervisning	17
2.3. Tvåspråkiga arbetssätt i ett tvåspråkigt klassrum	21
2.3.1. Kodväxling	21
2.3.2. Transspråkande	24
2.4. Målpråksenlig interaktion och stöttning i ett tvåspråkigt klassrum	27
2.4.1. Begripligt inflöde	28
2.4.2. Interaktionsmönster och olika typer av frågor	32
2.5. Den tvåspråkiga Vasaenheten	35
3. JURIDISKA TERMER SOM FACKSPRÅK	37
4. SPRÅKANVÄDNING OCH STÖTTNING HOS TVÅ JURIDIKLÄRARE VID VASAENHETEN	40
4.1. Lärarnas språkliga bakgrund och syn på undervisning av språkligt heterogena grupper	41
4.2. Planering för språkligt heterogena undervisningsgrupper	42
4.3. Språkliga aspekter på undervisningsmaterialet	44
4.4. Målpråksenliga stödformer	46
4.5. Tvåspråkig stöttning under föreläsningen	49
4.5.1. Lärarnas kodväxling och transspråkande i deras undervisning och interaktion med studerande	50

4.5.2. Objekt av lärarnas kodväxling och transspråkande i deras undervisning	56
4.5.3. Lärarnas parallell och växelvis användning av kodväxling och transspråkande	62
5. SPRÅKLIGA PRINCIPER VID VASAENHETEN	64
6. SLUTDISKUSSION	66
KÄLLOR	70
BILAGOR	
BILAGA 1: Intervjufrågor	74
BILAGA 2: Observationsschema	75

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö**

Tekijä:	Roosamari Rajamäki
Pro gradu-tutkielma:	Lärarens undervisningsstrategier i språkligt heterogena grupper. En fallstudie i juridikundervisningen vid Helsingfors universitets Vasaenhet.
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Valmistumisvuosi:	2019
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan Vaasan yksikössä opettavien kahden opettajan kielenkäyttöä sekä tapaa tukea oppimista kaksikielisessä ryhmässä. Vaasan yksikön oikeustieteellisessä tiedekunnassa pyritään järjestämään tasapuolisesti kursseja sekä suomeksi että ruotsiksi. Sekä suomen- että ruotsinkieliset opiskelijat osallistuvat samoille kursseille eli kaikilla kursseilla on molempia kieliryhmiä edustavia opiskelijoita. Tutkin myös miten opettajan tietoinen suunnitelma opetuskielen käytöstä ja toisen kieliryhmä tukemisesta toteutuu käytännössä heidän opetuksessaan. Tutkimusaineistona käytän opettajien haastatteluja sekä havaintojani kolmelta kunkin opettajan pitämältä luennolta. Toisella opettajalla luentojen pääasiallinen opetuskieli on ruotsi ja toisella suomi. Lisäksi seurasin ryhmätöiden esitysluentoa suomenkielisellä kurssilla.

Tutkielmassani olen sijoittanut Vaasan yksikön tarjoaman koulutuksen kaksikielisten opetusmuotojen kentälle. Olen analyysissäni jakanut opettajien kielenkäytön ja heidän käyttämänsä tukimuodot viiteen eri luokkaan. Analyysini osoittaa, että opettajat pääasiallisesti noudattavat opetuksessaan kurssin opetuskieltä. Molempien opettajien opetuksessa esiintyy sekä kurssin kohdekielellä annettua oppimisen tukea että tukemista vaihtamalla kieltä. Vaikeita sanoja selitetään ja kurssimateriaalia ja visuaalisia apuvälineitä käytetään apuna ilman, että kurssin kielestä täytyy poiketa. Tärkeät ja vaikeat juridiset termit sekä sisällöt pyritään kuitenkin tarjoamaan aina molemmilla kielillä joko kirjallisesti tai suullisesti. Opettaja käyttää pääasiassa opiskelijan äidinkieltä ollessaan suorassa vuorovaikutuksessa yksittäisen opiskelijan kanssa, mutta toinen opettajista käyttää toista kieltä jonkin verran myös opetuksensa aikana. Vaikka opettajien näkemykset koodinvaihdosta poikkeavat hieman toisistaan vallitsee Vaasan yksikössä ilmapiiri, jossa opettajien ja opiskelijoiden sallitaan käyttää kaikkia kielellisiä resurssejaan apunaan.

AVAINSANAT: juridik, kodväxling, transspråkande, språkanvändning, stöttning

1. INLEDNING

I det tvåspråkiga Finland måste jurister kunna hjälpa människor med juridiska problem både på svenska och på finska. Utgående från den tanken grundades år 1991 i Vasa en tvåspråkig juristutbildning som enhet till Helsingfors universitet. Till den här juridiska utbildningen vid Helsingfors universitets Vasaenhet ska jag vidare i avhandlingen hänvisa genom att använda begreppet Vasaenheten. I denna utbildning ordnas undervisningen till hälften på finska och till hälften på svenska. Alla oberoende av modersmål deltar i samma föreläsningar, vilket förorsakar att undervisningsgrupperna är alltid språkligt heterogena. Tvåspråkig undervisning i ett ämne som juridik kan avses vara speciellt utmanande. Juridiskt språk har inte enbart en kommunikativ funktion utan det fungerar också som arbetsredskap för jurister (Nordman 2008: 252-253.) Vilket ord som helst kan få juridiskt innebörd och vara väsentlig del i juristernas arbete (Galdia 2008: 27.) Hur säkerställer läraren att studeranden får tillgång till juridiskt språk både på finska och på svenska? Inom juridik finns speciellt mycket facktermer som är viktiga att föra till studerande på de båda språken. (Kvist 2016: 334, 348)

I den här avhandlingen gör jag en fallstudie om juridikundervisningen i den tvåspråkiga Vasaenheten. Jag har observerat undervisningen på både en finskspråkig och svenskspråkig kurs och syftar på att redogöra för hur de studerande stöds i sin inläring så att ämnesinnehållet är begripligt också för andraspråkstalare. Jag beaktar i min undersökning både lärarnas planerad och förverkligad språkanvändning och stöttning. Med den första hänvisar jag till lärarnas medvetna plan om deras språkanvändning och stöttning i deras undervisning. Den andra gäller hur lärarna i praktiken använder språket och stödjer studerande.

Undervisningen i Vasaenheten beaktar jag som tvåspråkig undervisning. Inom tvåspråkig undervisning finns det ett brett urval av undervisningssätt som har olika ideologiska riktningar i fråga om lingvistisk och kulturell mångfald samt olika målgrupper och målsättningar (Freeman 2007:4.) I den här avhandlingen pro gradu hänvisar jag med begreppet *tvåspråkig undervisning* till undervisningssätt där inläring

av innehåll och språk integreras. Sådan undervisning kan förverkligas genom att använda ett eller flera språk under en föreläsning.

Traditionellt har språken i tvåspråkiga undervisningsprogram hållits isär på grund av att kodväxling har setts som tecken på bristande språkkunskaper. Kodväxling innebär växling från ett språk till ett annat i en diskussion. (Palojärvi, Palviainen, Mård-Miettinen & Helldén-Paavola 2016: 32.) I och med det s.k. flerspråkiga skiftet i forskningen ses användningen av flera språk numera som en resurs. I undervisningssammanhang talar forskare om transspråkande (eng. *translanguaging*) som handlar om planerad och systematisk användning elevernas alla språkliga resurser i inläringen (Baker & Wright 2017:99.)

Intresset för ämnet i fråga har jag fått redan då jag själv har deltagit i några kurser vid Vasaenheten. Även om integrering av språk och ämne har blivit ganska bekant för mig genom mina språkbadslärostudier tycker jag att det innebär nya möjligheter och utmaningar då tvåspråkig undervisning riktar sig mot vuxna. Dessutom tycker jag att det är viktigt att undersöka hur kunskapen om juridiskt språk förs till två olika språkgrupper på samma gång i ett ämne som är så starkt bundet till den språkliga formen – som juridiken är. Dessutom hävdar språkforskaren Tarja Nikula att det är nyttigt att observera lärarnas användning av deras två språk inte bara för att det fungerar som hjälpmedel att förstå tvåspråkig undervisning bättre utan att det kan också avslöja någonting om sambandet mellan andraspråksanvändning och identitet. (Nikula 2010: 106)

Den här avhandlingen pro gradu fungerar som fortsättning till min kandidatavhandling (Rajamäki 2018) där jag undersökte en lärares kodväxling, det vill säga språkbyten till finska under svenskspråkig undervisning. I den här avhandlingen kommer jag att utvidga min tidigare undersökning genom att undersöka lärarens språkstrategi i en kurs där finska är det huvudsakliga undervisningsspråket och jämföra det med resultat från den svenskspråkiga undervisningen. Resultaten från min kandidatavhandling kommer således att presenteras i den här avhandlingen och jämföras med nytt material. På det

här sättet kan jag redogöra för om det finns skillnader i språkanvändning och stöttning mellan två lärare och mellan de två huvudsakliga undervisningsspråken i Vasaenheten.

1.1. Syfte

Syftet med den här avhandlingen är att redogöra för hur läraren betar sig språkligt och hur hen stöttar andraspråksinlärare i tvåspråkig undervisning vid Vasaenheten. Med begreppet *stöttning* hänvisar jag till all sorts av stödjande som läraren använder i sin undervisning. Jag ska jämföra två lärares språkanvändning i två kurser var av den ena har svenska som egentliga undervisningsspråk och den andra finska som egentliga undervisningsspråk. De två lärarna ska även intervjuas om deras planerad och förverkligad språkanvändning.

Enligt Niklas Abrahamsson kan inlärriktat tal göras mer begripligt genom modifieringar som läraren gör i sitt tal gällande fonologi, syntax och morfologi samt semantik och lexikon. Dessa modifieringar kan delas i målspråksenliga samt målspråksavvikande modifieringar. (Abrahamsson 2009: 174-175.) I min avhandling har jag valt att kalla de målspråksavvikande modifieringar för tvåspråkig stötting eller tvåspråkiga arbetssätt.

De forskningsfrågor jag ämnar svara på i min avhandling är:

1. Hurdan målspråksenlig och tvåspråkig stöttning använder lärarna i sin undervisning?
2. Hurdana skillnader finns det i de använda stödformerna mellan lärarna?
3. Hur skiljer sig lärarnas planerade språkanvändning från deras förverkligade språkanvändning?

Jag antar att lärarnas stöttning i sin undervisning huvudsakligen förverkligas genom målspråksenliga stödformer, det vill säga lärarna håller sig till kursens undervisningsspråk och förklarar svåra sakinnehåll och ord. Större förenklingar i språket kan troligen inte göras på grund av att juridiskt språk är arbetsredskap för

jurister (Nordman 2008: 252-253.) Jag antar att tvåspråkig stöttning förekommer i situationer då det är viktigt att båda språkgrupperna förstår budskapet. Dessutom antar jag att viktiga juridiska begrepp anges på båda språk. Som också Hans Landqvist har i sin forskning om juridiskt språk åstadkommit är juridikens terminologi av central betydelse för det juridiska fackspråket. Det krävs således en viss språklig form som är juridiskt korrekt för situationen i fråga att den juridiska handlingen skulle ha det önskade resultatet. (Landqvist 2010: 172-173.) Vidare antar jag att läraren på den svenskspråkiga kursen troligen använder mera kodväxling jämfört med läraren på den finskspråkiga kursen för att majoriteten av gruppen har finska som modersmål (Helsingfors universitet 2019a, Helsingfors universitet 2019b)

Jag tror att lärarnas planerade och förverkligade språkanvändning samt stödformer de använder är huvudsakligen lika. Deras medvetna plan gällande språket och stödformerna kan ändå ändras i den verkliga undervisningssituationen då läraren till exempel märker att hen inte blir förstådd eller att hen får bättre uppmärksamhet av de studerande genom att byta språk. Colin Baker och Wayne E. Wright har påstått att kodväxling kan användas för att förstärka en begäran eller klargöra något innehåll. Dessutom kan kodväxling användas för att visa sin identitet eller skapa social distans eller närhet. (Baker & Wright 2017: 101-103)

1.2. Material

Materialet utgörs av observation av föreläsningar samt två intervjuer. I den här avhandlingen observeras 3 föreläsningar undervisade av två lärare samt en föreläsning där studerande presenterar sina grupparbeten på den finskspråkiga kursen vid Vasaenheten. Den ena lärarens kurs har svenska som det huvudsakliga undervisningsspråket och den andra lärarens finska som det huvudsakliga undervisningsspråket. De båda lärarna är Vasaenhetens fastanställda lärare. Den ena lärare har finska som modersmål och den andra svenska som modersmål. De båda lärarna har ändå modersmålslika kunskaper i det andra inhemska språket men undervisar oftast på sina modersmål i Vasaenheten. Det tas 26 finskspråkiga och 12

svenskspråkiga nya studeranden årligen till Vasaenheten. Målgruppen är således heterogen och består av ungefär 2/3 finskspråkiga och 1/3 svenskspråkiga studerande (Helsingfors universitet 2019a; Helsingfors universitet 2019b)

1.2.1. Genomförande av observationer

Observationsmaterialet består av 3 svenskspråkiga lektioner och 3 finskspråkiga lektioner. Som lektion räknas 45 minuter av oavbruten undervisning. Dessutom har jag också observerat en lektion där studerandena presenterade sina grupparbeten och arbetena opponerades av andra studeranden och läraren. Presentationerna hölls under den finskspråkiga kursen men studerandena hade möjlighet att välja språket som de ville använda. Också inom presenterande gruppen var det tillåtet att använda de båda språken. Till exempel finns det i de båda kurserna sådana studeranden som avlägger en tvåspråkig examen, vilket innebär att studerande ska avlägga en tredjedel av examen på det andra inhemska språket (Hakala 2017.) Dessa studerande behöver använda det andra inhemska språket för att få det som prestationsspråk i kursen.

Under observationerna var jag icke-deltagande. Observationerna kan vidare betraktas som strukturerade observationer, det vill säga jag har ställt upp ett antal kategorier om det som jag ska undersöka och konstruerade ett observationsschema (Patel & Davidson 2011: 93.) Ursprungligen lades fokus på lärarens kodväxling och därför har de observerade föreläsningarna inte spelats in utan tanken var att ta fasta på de mest intressanta fallen när det gäller kodväxling och anteckna dem i ett observationsschema. Meningen var alltså inte att hitta alla fall då läraren byter språk utan koncentrera mera på att kategorisera de vanligaste fallen och anteckna de mest intressanta fallen. Med intressanta fall menar jag fall som inte faller inom en specifik på förhand planerad kategori i mitt observationsschema.

Den här målsättningen fungerade bra när det gällde observation av de svenskspråkiga föreläsningarna. Medan under observation av de finskspråkiga föreläsningarna märkte jag att det inte fanns tillräckligt med kodväxling under lektionerna att fokus i

avhandlingen kunde ligga på den. Därför bytte jag min synvinkel till att beakta också andra former av stöttning till den andra språkgruppen än bara kodväxling. Observationsschemat har jag skapat utgående från kodväxling och därför fungerade schemat inte lika bra under de finskspråkiga föreläsningarna. De flesta stödformer som inte gäller byte av språk har jag under observationerna antecknat under temat ”material” eller ”intressanta fall”.

I observationsschemat ligger fokus på lärarens språkanvändning. Studerandenas språkanvändning har jag tagit i beaktandet bara när det gäller interaktion med läraren och bara när det gäller språket de använder. Dessutom tillhör också Power Point - presentationer använda på föreläsningar till materialet. Den första observationen utfördes och analyserades redan i min kandidatavhandling. Till min avhandling pro gradu har jag modifierat observationsschemat utgående från mina erfarenheter under de första observationerna.

Det som har ändrats är att frekvensen av de olika kategorierna beaktades inte eftersom det under den första observationen visade sig att vara svårt att räkna antalet gånger läraren byter språk. Dessutom har inte frekvensen av kodväxling inte någon större betydelse i undersökningen utan fokuset ligger mera på vem, vad, hur och varför man kodväxlar.

Under observationerna har jag antecknat mångsidiga och mest förekommande fall då läraren byter språk. Jag har således inte gjort en anteckning alla gånger då lärarna byter språk. Dessutom har jag antecknat sådana målspråksenliga fall som har betydelse för att göra innehållet eller språket mer begripligt.

Observation som vetenskaplig informationssamlingsmetod fungerar bra när vi önskar att studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund då de inträffar. När det gäller observationer kan det dock vara svårt att veta om vissa beteenden är representativa eller spontana. (Patel & Davidson 2011: 91-92.) Därför har jag även intervjuat båda lärare om deras medvetna språkstrategier.

1.2.2. Lärarintervjuer

Vid sidan av observationer har också de båda lärare intervjuats. Intervjuerna bygger på observationerna och frågorna har skisserats först efter observationen har gjorts och anpassats till observationen. Det gav en möjlighet att anpassa frågor enligt vad läraren gjorde under föreläsningen och ta reda på varför läraren gjorde så. De båda lärarna har dock svarat på samma typer av frågor. Frågorna berörde lärarnas språkliga bakgrund, inställning till att undervisa språkligt heterogena grupper och lärarnas planering inför lektionerna. Dessutom berörde frågorna lärarnas språkstrategi, det vill säga om de har någon medveten plan om deras språkanvändning. Jag ville också veta hur och när lärarna eventuellt växlar mellan språk och hurdana andra stötningsformer de använder (se bilaga 1)

Lärarintervjuerna bestod ursprungligen av 5 öppna frågor som lärarna har fått tillgång till före intervjun. Efter observationen av den finskspråkig undervisning blev jag tvungen att bearbeta frågorna för att kunna bättre svara på mina ändrade forskningsfrågor. Antalet frågor blev slutligen 7 och också intervjun med den svenskspråkiga läraren kompletterades efteråt för att svaren skulle vara jämförbara.

Min intervju kan betraktas som kvalitativ intervju som har låg grad av strukturering. Det här betyder att frågorna som jag ställer ger utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord. Intervjun har dock hög grad av standardisering det vill säga att jag kommer att ställa samma frågor i exakt samma ordning till båda informanter för att kunna jämföra svaren. Meningen är inte att jämföra utan presentera två olika sätt att undervisa tvåspråkiga grupper. (Patel & Davidson 2011: 76, 81)

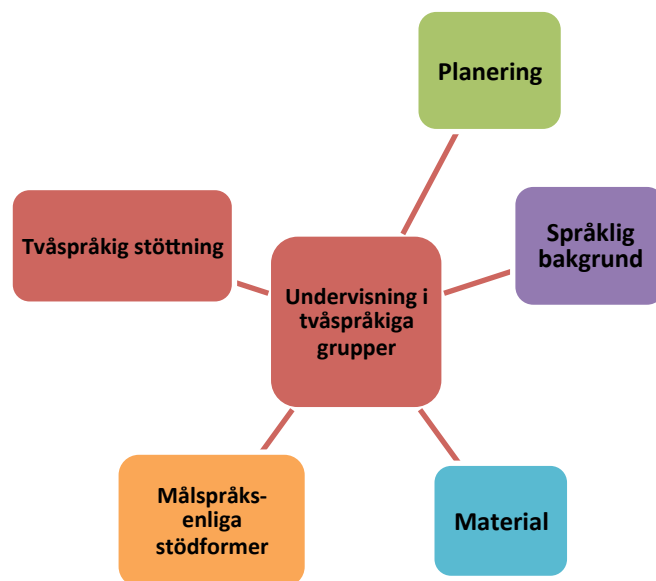
1.3. Metod

Jag genomför en kvalitativ analys av materialet där jag strävar efter att finna kategorier, beskrivningar eller modeller samt att beskriva något fenomen (Larsson 2007: 8.) I min analys strävar jag efter att finna konsekvenser och orsaker till de undersökta lärarnas

språkbyten och stödformer och jämföra dem med lärarnas intervjusvar. Dessutom innehåller avhandlingen enbart verbala analyser av textmaterial och inte statistik. Studien är en fallstudie, det vill säga en undersökning på en mindre avgränsad grupp. Ett fall kan således vara en individ, en grupp individer eller en organisation. (Patel & Davidson 2011: 14, 56.) Den här avhandlingen är en fallstudie för att den koncentrerar sig på en organisation Helsingfors universitetets juridiska fakultet i Vasa och mer specifikt på två individer och deras språkstrategi och språkliga beteende.

Analysen genomför jag med hjälp av fem kategorier som jag har bildat utgående från vad jag koncentrerat mig på under intervjuerna och observationerna. Kategorierna är: Språklig bakgrund (4.1), Planering (4.2), Material (4.3), Målpräksenliga stödformer (4.4) samt Tvåspråkiga stödformer (4.5) (se figur 1). Innehållet i de två sistnämnda kategorierna baserar delvis sig på Niclas Abrahamsson modell om modifieringar i inlärriktat tal (se avsnitt 2.4.1).

Figur1: Kategorier i analys av lärarens undervisning i tvåspråkiga grupper



Eftersom den här undersökningen är en fallstudie och gäller två specifika lärare kan långtgående generaliseringar om språkstrategier och språkanvändningen i heterogena grupper inte göras. Avhandlingens resultat hjälper dock att kategorisera juridiska fakultetens tvåspråkiga undervisningsform och identifiera dess språkliga principer och

erbjuda en presentation av två möjligtvis olika sätt att undervisa i en tvåspråkig grupp. Dessutom erbjuder undersökningen material till själva Vasaenheten för att kunna jämföra dess språkstrategi med den språkliga praxis som används på enhetens svensk- och finskspråkiga kurser.

Några större generaliseringar kan heller inte göras därför att man nödvändigtvis inte alltid kan veta om allt som händer under en observerad föreläsning är kännetecknande för lärarens språkanvändning generellt. Det kan alltid förekomma oväntade situationer då läraren bör göra spontana beslut. Dessutom finns det alltid en risk för att informanten vet att jag är där för att undersöka språkanvändning kan det också påverka informantens språkanvändning. (Patel & Davidson 2011: 91-92.)

2. TVÅSPRÅKIGHET I KLASSRUMMET

I det här kapitlet presenterar jag olika former av tvåspråkig undervisning och placerar juridiska fakultetens undervisningsform i sin teoriram. Dessutom ska jag diskutera om de mest förekommande undervisningsprinciperna inom tvåspråkig undervisning. Jag presenterar också de för tvåspråkig stöttning viktiga begreppen *kodväxling* och *transspråkande* och undersökningar gjorda i dem. Dessutom presenterar jag målspråksenliga sätt att göra undervisningsspråket mer begripligt för andraspråksinlärare.

2.1. Olika former av tvåspråkig undervisning

Med begreppet *tvåspråkig undervisning* hänvisar jag i den här avhandlingen till ett undervisningssätt där ämne och språk integreras i undervisningen. Det kan gälla undervisning på ett eller flera språk. Tvåspråkig undervisning där man integrerar innehåll och språk ordnas på många olika sätt och enligt olika principer.

Enligt Ofelia Garcia kan tvåspråkig undervisning delas i tre olika huvudtyper: flexibelt konvergent, strikt särskiljande samt flexibelt mångfaldig. Flexibelt konvergent tvåspråkig undervisning gäller en situation där det ena språket är underordnat det andra och läraren växlar temporärt fram och tillbaka mellan språken utan större planering tills fullständiga kunskaper i det dominerande språket, oftast ett majoritetsspråk, har uppnåtts. Strikt särskiljande undervisningssätt skiljer språken genom att knyta språket till en särskild person, tid, plats eller ett ämne. Undervisningens målsättning är att locka inlärare till att använda ett nytt språk men också att stödja utveckling av inlärarens eget språk. Flexibelt mångfaldigt undervisningssätt gäller då man inte skiljer främmande språk och elevernas modersmål utan kodväxling används. Kodväxlingen sker ändå inte hur som helst. Flexibelt mångfaldig undervisning kan delas ännu i två olika sätt: växelvis användning av två språk samt parallell användning av två språk. Växelvis användning gäller då språken används turvis och parallell användning då man ger

samma budskap på de båda språken. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 13-14)

Enligt Rebecca Freeman (2007: 4) är begreppet tvåspråkig undervisning svår på grund av att det kan användas för att hänvisa till ett brett urval av program som har olika ideologiska riktningar i fråga om lingvistisk och kulturell mångfald samt olika målgrupper och målsättningar. Enligt henne kan det identifieras två olika riktningar av tvåspråkig undervisning. Det finns så kallad *transitional bilingual education* som ser förstaspråket som ett problem som bör övervinnas. I de här programmen finns det inget stöd för elevernas modersmål. Dessutom finns det *dual language education* där det ses som resurs att kunna flera språk. Den här riktningen kan delas vidare i tre olika typer av undervisning: olika språkbadsprogram (se nedan), s.k. *one-way developmental bilingual education* samt tvåvägsspråkbad. S.k. One-way developmental bilingual education riktar mot andraspråkstalare som ska lära sig majoritetsspråket. Skillnaden jämfört med *transitional bilingual education* är att i den här stöds också förstaspråket kontinuerligt. (Freeman 2007: 4-7.) Tvåvägsspråkbad är en form av *dual language education* och kännetecknas av att ämnesundervisning ges på två språk till en integrerad grupp där helst hälften av studerandena är infödda talare av det ena språket och andra hälften talare av det andra språket. Båda språken ska användas för cirka 50 % av undervisningen. (Howard & Sugarman 2007: 2)

CLIL är ett paraplybegrepp som används om sådana pedagogiska arbetssätt där ett andraspråk eller ett främmande språk används för integrerat inlärninng och undervisning av språk och innehåll. CLIL kännetecknas å ena sidan av att språkinlärninngen sker under ämneslektionen men å andra sidan inkluderas ämnet också i språklektioner. CLIL täcker flera olika program som språkbad, språkdusch samt tvåvägsspråkbad. Språkdusch riktar oftast till 4-10-åringar och fungerar genom att CLIL-språket används från 30 minuter till en timme varje dag via spel, sånger, visualisering eller dylikt. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 11-13)

En av de mesta undersökta tvåspråkiga undervisningsformerna i Finland är tidigt fullständigt språkbad. Språkbad har jämfört med andra CLIL program mer klara och

strikta regler och principer. De flesta CLIL-program kan ha mycket varierande och inte helt klara gränser och regler. (Bergroth 2015:5.) Det första språkbadsprogrammet startade i Kanada år 1965 och var ett program i franska för engelskspråkiga barn. Därifrån har det adapterats till flera länder, också till Finland. (Baker 2011: 239-240). Språkbad i Finland har introducerats och tillämpats för finländska förhållanden av professor Christer Laurén och hans kollegor. Tidigt fullständigt språkbad betyder att barnen börjar i språkbadet redan i daghem. Gruppen ska vara homogen och barnen huvudsakligen på samma nivå när de börjar i språkbadet. Också mängden av undervisning på språkbadsspråket är reglerad: minst 50 % av undervisningen ska ske på språkbadsspråket. (Bergroth 2015: 1-2)

Mari Bergroth presenterar i sin doktorsavhandling *Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola* (2007: 14) olika former av två- eller flerspråkig undervisning som gäller vuxna. *Fackspråkligt språkbad* definierar hon som ”språkbad som för vuxna vid högskolor där undervisningen i fackspråk på studerandenas andraspråk integreras meningsfullt med ämnesundervisningen.” Ett projekt närmast den här definitionen har tidigare ordnats bara i Kanada. Projektet startade med så kallade *sheltered courses* där en grupp universitetsstuderande undervisas på sitt andraspråk men språket anpassas med tanke på målgruppen. Det här modifierades enligt Bergroth till någonting som kallades för *adjunct courses*. I dessa kurser deltog det både infödda talare av undervisningsspråket och andraspråksinlärare och därför förekom det inte lika stora lingvistiska förenklingar i dessa kurser som i kurser med fackspråkligt språkbad. (Bergroth 2007: 14)

Vid sidan av de här exemplen presenterar Bergroth i sin avhandling på övergripande plan flera möjliga former av integrerade undervisningsalternativ vid en högskola. Vid sidan av tidigt fullständigt språkbad som redan har nämnts finns det också vuxenspråk inom ramen för språkundervisning, fackspråklig språkundervisning och ämnesundervisning via andraspråk eller främmande språk. (Bergroth 2007: 14)

Fackspråklig språkundervisning gäller oftast vanliga språkkurser vid en högskola där de studerande undervisas i det fackspecifika språket med hjälp av andraspråket som medel.

Sådana kurser arrangeras oftast som skilda fackspråkligt fokuserade språkkurser utanför fackämnesundervisning. (Bergroth 2007: 14.) Vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisningen är ett speciellt arbetssätt som ordnades vid Vasa universitet. Där kunde de studerande själva arbeta med ett projekt nära sitt eget fackområde på språkbadsspråket genom att själva ta ansvar för sitt lärande och planera sina arbetssätt, medan ämnesundervisning via andraspråk gäller huvudsakligen sådana språkprogram som undervisas på ett annat språk än studerandenas modersmål. I den senare undervisningsformen ligger tyngdpunkterna på internationalisering och inte på speciellt förbättrade möjligheter till språkinläring. (Bergroth 2007: 14)

Sirpa Sipola betonar att den kognitiva utvecklingen är i växelverkan med den språkliga utvecklingen. Även om inläraren känner till språkliga strukturer ska hen vara tillräckligt mogen för att använda dem. Därför koncentrerar sig språkundervisningen för vuxna på material som är i enlighet med inlärarnas kognitiva nivå. När vuxna lär sig ett andraspråk utgör den vuxnes samlade erfarenheter en viktig utgångspunkt. I ämnesundervisningen på målspråket kan inlärarens kognitiva nivå förorsaka svårigheter. Den kan vara för låg för att individen kan tillägna sig de aktuella ämneskunskaper eller den kan vara för hög så att inläraren har svårt att uttrycka sina tankar och idéer på ett främmande språk. (Sipola 2006: 13, 15)

2.2. Språkliga principer och strategier i tvåspråkig undervisning

Som redan nämnts används CLIL oftast som paraplyterm för olika tvåspråkiga undervisningsformer och skolprogram. De flesta tvåspråkiga undervisningsformer har ändå några gemensamma principer. Den första principen är dubbel betoning på både språkliga aspekter och innehåll. Språkliga aspekter hänvisar vanligen till andraspråket och innehåll till det akademiska stoffet såsom religion, geografi eller matematik. Innehållet behöver ändå inte vara akademiskt utan det kan också gälla teman eller ämnen som musik eller idrott. (Abello-Contesse 2013: 8)

I sin doktorsavhandling presenterar Bergroth (2007) några olika språkliga och metodologiska principer som följs och har skapats för fackspråkligt språkbad vid den undersökta enheten i Jakobstad. Principen om konsekvent språkanvändning har en nära anknytning till kravet om att läraren borde ha bara en språklig roll gentemot de studerande vilket gäller för tidigt fullständigt språkbad. Konsekvent språkanvändning behöver ändå inte betyda att en lärare har ett språk utan språket kan bytas enligt ämne/kurs, person, tid, plats, aktivitet, material, språkets funktion eller enligt den enskilda studeranden. Enligt Bergroth är det dock viktigt att undervisningsinnehållet inte ges parallellt på två språk under samma kurs. Det kunde riskera att studerande inte behöver lyssna på informationen på andraspråket utan kan vänta tills det ges på deras modersmål. (Bergroth 2007: 96-97.) Det här betonar också Susan Helldén-Paavola i sin tvåspråkiga undervisning i en förskola. Hon påpekar att hon undviker att översätta ord och strävar efter att säga en del på finska och en del på svenska utan att översätta det som hon tidigare har sagt. Man kan ändå också argumentera att kodväxling, det vill säga växling från ett språk till ett annat i en diskussion, är en del av språkanvändningen hos en tvåspråkig person och båda språken är sällan helt och fullt i balans. Dessutom finns det i forskningslitteraturen allt fler exempel på flexibel användning av två eller flera språk i undervisningssammanhang. (Palojärvi m.fl. 2016: 32; Palviainen & Mård-Miettinen 2016: 55-56)

En viktig princip i Helldén-Paavolas undervisning är dessutom språkens likvärdighet. Det här kan framkomma på olika sätt beroende på vilken form av tvåspråkig undervisning det är frågan om. Enligt henne syns det här i hennes undervisning genom att barnen får positiv respons oberoende av vilket språk barnen har använt. I hennes undervisning framkommer det här också genom principen att båda språken används regelbundet. (Palojärvi m.fl. 2016: 30-31.) Också i språkbad är syftet att stödja elevernas modersmål samt kulturella identitet samtidigt som de använder sina kunskaper i språkbadsspråket. (Bergroth 2015: 1-2, 4)

Det kan också konstateras att varje lärare som undervisar innehåll på studerandenas andraspråk är samtidigt språklärare. Läraren som integrerar språk och innehåll i sin undervisning har alltså en dubbel lärarroll. I CLIL-undervisning får studeranden ”två

för en”, det vill säga de lär sig nya innehållskunskaper samtidigt då de förbättrar sina kunskaper i målspråket. (Abello-Contesse 2013: 8-9.) Som också Bergroth påpekar i sin doktorsavhandling måste läraren ta hänsyn till sin språkanvändning för att hen fungerar som språklig modell för andraspråksinlärare (Bergroth 2007: 99.) Också Sirpa Sipola betonar att i språkbad har läraren två roller: språklärrollen och ämneslärrollen. Det är viktigt att läraren tar både språk och innehåll i beaktandet redan under planeringen (Sipola 2006: 20)

I varje undervisningstema finns det vissa begrepp vilkas förståelse är en förutsättning för att eleven skall kunna tillägna sig ämnesinnehållet. (Sipola 2006: 20.) I CLIL arbetar man mer meningsfullt språk samt innehåll som är kognitivt mer krävande om man jämför med texter och innehåll som studerande bekantar sig med i s.k. vanlig språkundervisning i främmande språk. (Abello-Contesse 2013: 8-9)

Speciellt när det gäller språkbad är lärarens uppgift inte bara att utveckla elevernas språk och innehållsliga kunskaper utan också att integrera kulturkännedom i sin undervisning. (Bergroth 2007: 101). En av de språkliga principerna kan således sägas vara att språket är både ett redskap och ett mål. Man lär sig nya saker med hjälp av språket men eleverna förväntas också utvecklas i språket. Därför finns det större krav på läraren att planera undervisningen beroende av vilka de språkliga målen är. Eleverna ska också ges en möjlighet att utveckla sina kunskaper. (Bergroth 2007: 104; Palojärvi m.fl. 2016: 31)

Som också Christian Abello-Contesse påpekar kommer de språkliga målen i undervisningen inte bara från läroplanen utan från material och uppgifter som används i undervisningen. (Abello-Contesse 2013: 8-9.) Detta betyder att de språkliga målen är mer konkreta och följer med de innehållsliga målen. Bergroth påpekar att också anpassning av kursmaterial kan vara svårt. Till exempel i tidigt fullständigt språkbad måste läraren utarbeta mycket material själv för att det inte finns kursböcker på andraspråket som skulle lämpa sig för språkbadsundervisning. (Bergroth 2007: 104-106)

När det gäller integrerad innehålls- och språkundervisning är det viktigt att studerande uppmuntras till att använda språket. Det betonas och krävs även att eleverna ska få använda målspråket för att kunna lära sig det i CLIL-undervisningen. Andraspråket blir ett medium eller verktyg för att introducera, diskutera och testa ny akademisk information. (Abello-Contesse 2013: 8-9.) I tidigt fullständigt språkbad är en av principerna att gruppen är homogen, det vill säga ungefär på samma språkliga nivå. På så sätt har alla barn samma möjligheter att tillägna sig språket vilket ger dem trygghet. (Bergroth 2015: 1.) Det här uppmuntrar barnen att lära sig språket för att de upplever att de har samma möjligheter att lära sig. Homogena grupper har dock kritiserats på grund av att det saknas kontakter till infödda talare. I språkligt heterogena grupper uppmuntras anspråksinlärare då de inser att språket kan användas också utanför klassrummet. (Bergroth 2007: 101)

Oberoende av om det gäller homogena eller heterogena grupper i integrerad språk- och ämnesundervisning måste läraren ta hänsyn till att det i gruppen finns sådana som inte är infödda talare av undervisningsspråket. Det krävs således mer planering av läraren. Läraren ska anpassa språket till målgruppen, vilket ibland kan innebära att läraren inte kan ställa för höga språkliga krav. Det är lärarens uppgift att hjälpa studerandena att förstå, speciellt då inläring av ämnesinnehåll sker på ett andraspråk. Principen är att språket skall vara förståeligt. Eleven borde få en känsla att hen förstår och blir förstådd av andra (Palojärvi, Palviainen, Mård-Miettinen & Héliiden-Paavola 2016:33)

Frågan om återkoppling av studerandes skriftliga eller muntliga andraspråksproduktion är svår. Enligt Bergroth var lärarna i hennes studie eniga om att språkkunskaper inte får påverka betyget i ämneskurserna. Många av ämneslärarna upplevde också att de inte var kompetenta att bedöma studerandes språkkunskaper. Lärarna ansåg ändå att det är bättre att uppmuntra studerande istället för att korrigera dem men att om det finns ofta förekommande fel eller fel som hör ihop med nyckelbegreppen kan läraren ta fasta på dem. I språkbad är principen att det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid den språkliga formen så att elevernas språk utvecklas att likna de inföddas. (Bergroth 2007: 107-108)

Vid sidan av det att det finns några gemensamma principer innehåller CLIL en bred variation av tillämpningar och den kan anpassas till flera olika behov. CLIL är riktad till studerande i olika åldrar, till flera käll- och målspråk, till olika skoltyper samt kunskapsnivåer i målspråket. CLIL har tillämpats på alla utbildningsnivåer av från daghem till universitet. (Abello-Contesse 2013: 8-9)

2.3. Tvåspråkiga arbetssätt i ett tvåspråkigt klassrum

Som nämnts ovan finns det tvåspråkiga undervisningsprogram som bygger på strikt särskiljande av språken. Ändå kan också tvåspråkiga arbetssätt som transspråkande (eng. *translanguaging*) och kodväxling (eng. *codeswitching*) vara mycket värdefulla verktyg i klassrumssammanhang speciellt inom undervisningsprogram som bygger på det som Garcia kallar för flexibelt mångfaldig undervisning (se avsnitt 2.1). Med tvåspråkiga arbetssätt hänvisar jag till sådana stötningsformer då läraren använder ett annat språk eller inflytelse från ett annat språk som hjälpmedel i undervisningen (avsnitt 2.4.1). I det här kapitlet kommer jag att presentera vidare begreppen kodväxling och transspråkande samt deras relation till varandra.

2.3.1. Kodväxling

Sarah J. Shin har undersökt sociala och konversationella egenskaper av kodväxling. Enligt henne byter tvåspråkiga personer ofta språk i vanliga diskussioner med andra tvåspråkiga. Kodväxling är en av de tydligaste indikatorerna av någons tvåspråkighet för att mycket få tvåspråkiga håller sina språk helt separat. I motsats till de negativa åsikterna om kodväxling som ett tecken på bristande språkliga kunskaper har flera undersökningar under de närmaste åren visat att kodväxling oftast orsakas av olika sociala och situationsbundna kontexter. Sarah J. Shin nämner John Gumperz teori om att kodväxling är ett kommunikativt alternativ för den tvåspråkiga individen på samma sätt som att byta mellan stilar eller dialekter. (Shin 2013: 119, 123)

Enligt Colin Baker & Wayne E. Wright (2017: 98–99) kan flera begrepp vid sidan av *kodväxling* (eng. *codeswitching*) också användas om växling från ett språk till ett annat i en diskussion. *Kodblandning* (eng. *codemixing*) används ibland för att beskriva språkbyten som sker på ordnivå, det vill säga då ett eller flera ord i en mening är på ett annat språk. Om språklån (eng. *language borrowing*) kan man tala när man använder lånord som har blivit permanenta delar av mottagarspråket, till exempel *le weekend* som är ett lånord från engelskan till franska språket. (Baker & Wright 2017: 98-99)

Colin Baker & Wayne E. Wright presenterar även oftast förekommande orsaker till kodväxling. Kodväxling kan användas för att betona någonting centralt eller viktigt. Ett ord på ett annat språk kan också användas om personen i fråga inte vet ordet på det talade språket eller om det inte finns motsvarande ord som skulle innefatta samma budskap. Kodväxling kan också användas för att förstärka en begäran eller klargöra något innehåll genom att förklara ett innehåll på ett språk och sedan förklara det igen på ett annat språk. Kodväxling kan också användas för att visa sin identitet eller skapa social distans eller närhet. Således kan kodväxling användas för att exkludera någon från diskussionen. Dessutom kan kodväxling förekomma i situationer där två personer börjar känna varandra bättre och byter till exempel från majoritetsspråket till ett mer regionalt språk. Vidare kan man växla till ett nytt språk då man refererar en diskussion som har försiggått på ett annat språk. Kodväxling kan vidare användas för att lindra spänning och föra in humor i en diskussion samt även fungera som ett sätt att avbryta en pågående diskussion för att bli en del av den. I några kulturer och sammanhang är det allmän praxis att använda ett visst språk för ett visst samtalsämne. Slutligen kan till kodväxling räknas användning av språk där barn använder ett annat språk än det huvudsakliga kommunikationsspråket då de kopierar sina kompisar och vuxna. (Baker & Wright 2017: 101-103)

Förekomsten av kodväxling i ett klassrum är generellt misstänkt bland lärare som anser att genom att blanda språken stör man studerandenas inläring av målspråket. Därför krävs det i många klassrum med flerspråkiga studerande att de använder bara målspråket utan att ta stöd av sina modersmål. Detta här gäller även inom tvåvägsspråkbad där studeranden förväntas att hålla sig till det språket som just då

används i undervisningen och byta till det andra språket först då de har en lektion på detta språk, det vill säga de förväntas sätta en tydlig gräns mellan de två språken i programmet utan att blanda mellan dem. (Shin 2013: 121)

Många undersökningar har riktats till lärarnas tankar om användningen av elevernas förstaspråk i olika former av tvåspråkig undervisning. Moore och Nikula (2016) hänvisar till resultat av David Lasagabasters undersökning där han har tagit reda på 35 CLIL-lärares attityder till användning av elevernas förstaspråk. Största delen av lärarna tyckte att en liten användning är oundviklig och kan ha många fördelar. Lasagabaster (via Moore & Nikula 2016: 216) har utgående från lärarnas svar identifierat fem scenarier där förstaspråksanvändningen anses tillåtet:

1. Förklaring av kognitivt krävande begrepp och lexikon, ofta då förklaring på målspråket inte har lyckats.
2. Förtydligandet av instruktioner.
3. Skötande av disciplinära åtgärder.
4. Främjande av inlärares metalingvistik medvetenhet genom att kontrastera förstaspråket och målspråket.
5. Undervisning med begränsade resurser.

Användning av kodväxling i ett klassrum beror således på vilket undervisningsprogram det gäller och kan variera mycket enligt läraren. I artikeln av Palojärvi m. fl. (2016) finns exempel på kodväxling i undervisning som kallas för ”tvåspråkig pedagogik” som ges i en förskola där Susan Helldén-Paavola fungerar som lärare och använder undervisningssättet flexibelt mångfald, det vill säga ett undervisningssätt där kodväxling är tillåtet (se avsnitt 2.1). Helldén-Paavola använder språken på olika sätt i olika situationer. Eftersom finskan var barnens modersmål använde hon finska för att ge längre och mera komplicerande instruktioner eller när det gällde pedagogiskt viktiga saker. Hon använde finska också ofta som metaspråk eller för att få uppmärksamhet. Svenska var det nya språket för barnen och således använde Helldén-Paavola det i vardagliga och ofta förekommande enkla uttryck, i konkreta situationer samt i anvisningar i samband med en aktivitet och i upprepningar. Hon använde svenska

huvudsakligen för att benämna saker och lära ut begrepp. (Palojärvi m.fl. 2016: 13-14, 33)

Enligt Helldén-Paavola påverkades barnens språk inte mycket hennes eget språkval utan hon valde språket utgående från samtalsämnet samt barnens språkkunskaper. Hon använde även de båda språken för att diskutera pedagogiska innehåll, såsom att lära barnen att räkna. Enligt henne ger användningen av de båda språken barnen en känsla av delaktighet. (Palojärvi m.fl. 2016: 36)

2.3.2. Transspråkande

Transspråkande (eng. *translanguaging*) är ett relativt ny begrepp som Cen Williams har skapat för att hänvisa till planerad och systematisk användning av två språk under samma lektion (Baker & Wright 2017: 99-100.) Även om begreppet transspråkande är relativt nytt i forskningskontexten har det redan fått många slags konnotationer. Begreppets rötter kan ses leda till begreppet *trawsieithu* som man kom på i Wales under 1980-talet för att hänvisa till den pedagogiska strategin där språket byttes i inflödet och utflödet i en tvåspråkig klassrumskontext. Transspråkande gäller speciellt diskurspraktiker hos tvåspråkiga talare och inte språkanvändning hos enspråkiga inlärare. (Moore & Nikula 2016: 212-213)

Begreppen *transspråkande* och *kodväxling* är inte helt separata och de överlappar delvis varandra. Det finns forskare som anser transspråkande vara bara ett annat namn för kodväxling och för några är kodväxling en komponent inom transspråkande. Transspråkande innehåller kodväxling och kodblandning men går även längre än det. Den beaktar alla flerspråkiga verbala och ickeverbala strategier som människor kan använda för att föra fram sitt budskap. Till de här strategierna hör till exempel översättning och transfer som betyder överföring av ett element av ett språk till ett annat språk, till exempel genom att finskans ordföljd eller prepositioner överförs till svenska. Dessutom inkluderar transspråkande översättningslån, det vill säga till exempel då det svenska ordet *loppmarknad* blir *lopptorg* på grund av finskans inflytande (fi *kirpputori*).

Även uppfinning av nya ord eller fraser samt språklån anses höra till transspråkande. (Baker & Wright 2017: 99-100, 280-282; Moore & Nikula 2016: 213)

Colin Baker & Wayne E. Wright definierar transspråkande enligt följande:

“We combine all our language resources to unlock meaning and share our understanding with others” (Baker & Wright 2017:99)

Innan CLIL och annan tvåspråkig undervisning började tillämpas var valet av språk i klassrumkontext ett institutionellt ärende och idealen var att klassrum skulle hållas som enspråkiga platser (Moore & Nikula 2016: 214.) Även inom tvåspråkig undervisning har det traditionellt argumenterats för att språken ska hållas isär. Cummins (via Creese & Blackledge 2010: 105) förklarar det på följande sätt: för det första ska undervisningen ske enbart på målspråket utan att ta hjälp av elevernas förstaspråk. För det andra har översättning mellan första- och andraspråket ingen plats i undervisning av språk eller läs- och skrivförmåga. För det tredje ska de två språken hållas isär när det gäller språkbad och tvåspråkiga språkprogram eftersom de utformar ”two solitudes”, det vill säga två separata enheter.

Också andra forskare har enligt Creese och Blackledge (2010) hänvisat till det här förhållningssättet. De hänvisar till Colin Baker som har beskrivit tvåspråkighet som diglossi, det vill säga ett specifikt språk används för enskilda och separata sociala funktioner. Merrill Swain har använt frasen *“bilingualism through monolingualism”* och också Sarah J. Shin har påstått att attityderna till kodväxling är negativa och konstaterade att tvåspråkiga individer kan själva bli generade av sin kodväxling och förknippa den med slarviga språkvanor. (Creese & Blackledge 2010: 105)

Till exempel de ovan nämnda studierna visar att attityderna till växling mellan två språk i utbildningssammanhang har traditionellt varit negativa. Användning av studerandes förstaspråk i tvåspråkiga klassrumskontext har ofta inte institutionellt stöd utan förekommer som praktisk tillämpning i lokala klassrumskontexter. (Creese & Blackledge 2010: 105)

Ett tvåspråkigt klassrum erbjuder ändå en möjlighet till transspråkande. Forskning har visat att instruktionsdelen under en lektion ges ofta enspråkigt och är normerad av skolans språkprinciper medan interaktionen eleverna emellan ofta kan vara tvåspråkig eller även flerspråkig. Användningen av elevernas första språk i integrerad språk- och ämnesundervisning har varit under stor debatt under de senaste årtionden. Även om det har funnits mycket starka åsikter mot användning av elevernas förstaspråk har tankarna om dess möjligheter som kognitiv och affektiv resurs börjat lyftas fram. (Moore & Nikula 2016: 214)

Flera forskare har börjat anse att det krävs nya flexibla pedagogiska förhållningssätt som motsvarar de nya tvåspråkiga kontexterna som inte lätt kan placeras i existerande tankemodeller. Forskarna har börjat ifrågasätta gränsdragningen mellan olika språk. Till exempel Jay Lemke (via Creese & Blackledge 2010: 106) har konstaterat att det är möjligt att nuvarande pedagogiska metoder gör utvecklingen av flerspråkighet svårare än det behöver vara bara för att vi accepterar den dominanta politiska och ideologiska pressen om att hålla språken rena och separata.

Tvåspråkiga klassrumkontexter är mycket varierande och det existerar många modeller och strukturer i olika utbildningssystem världen runt. Angela Creese och Adrian Blackledge introducerar den ekologiska synen om flerspråkighet. Det handlar om att öppna ideologiska utrymmen i omgivningen till så många språk som möjligt. (Creese & Blackledge 2010: 103-104)

Creese och Blackledge hänvisar också till Nancy Hornbergers ekologiska perspektiv till flerspråkighet. Hon framställer att en tvåspråkig eller flerspråkig person lär sig mer effektivt då hen får och kan dra nytta av alla sina existerande språkkunskaper. Dessutom har forskning i Storbritannien visat att tvåspråkiga barn inte ser sina språk och läs- och skrivförmågor som separata utan upplever dem som samtidiga. Enligt Creese och Blackledge är det ändå viktigt att komma ihåg att beakta de lokala omständigheterna, det vill säga fungerar transspråkande arbetssätt inte lika bra i alla kontexter. Det är viktigt att beakta att arbetssättet verkligen främjar studerandes inläring. (Creese &

Blackledge 2010: 106-107.) Också Sarah J. Shin hänvisar till Jim Cummins en teori om att det redan finns teori om att studerande använder sitt förstaspråk för att förstå andraspråket. Hon påpekar också att studerandena i tvåspråkiga program spontant koncentrerar sig på likheter och skillnader mellan språken utan att detta explicit stöds i klassrummet. (Shin 2013: 138)

Transspråkande i tvåspråkiga klassrum har fyra potentiella fördelar. Med hjälp av transspråkande kan eleven processa och skapa en bredare förståelse av budskapet genom att läsa och diskutera ett ämne på ett språk och sedan skriva om det på ett annat språk. Transspråkande kan även hjälpa eleven att utveckla en bättre muntlig kommunikationsförmåga i deras svagare språk eftersom transspråkande strävar efter att utveckla akademiska språkkunskaper i två språk. Dessutom kan transspråkande underlätta samarbete mellan hem och skola när det gäller föräldrar som har det andra undervisningsspråket som modersmål. Slutligen erbjuder transspråkande ett bra sätt att integrera infödda talare och andraspråksinlärare med varandra. (Baker & Wright 2017: 99-100, 280-282)

Creese och Blackledges klassrumsundersökning visade bland annat att läraren använde både målspråket och elevernas modersmål i sin undervisning på så sätt att budskapet inte kunde förstås utan att ha tillgång till båda språken. Dessutom använde läraren de båda språken för att engagera så stor del av mottagarna som möjligt i en publik med både eleverna och deras föräldrar som alla hade varierande kunskaper i båda språken. Creese och Blackledge konstaterar att lärarens växling mellan språken i den här situationen kan sägas vara ett exempel på transspråkande. Läraren använde olika språk i en pedagogisk kontext för att förmedla ett budskap och ge information och att nå fram till sin publik. (Creese & Blackledge 2010: 108-109)

2.4. Målspråksenlig interaktion och stöttning i ett tvåspråkigt klassrum

I tvåspråkiga klassrumssituationer är betydelsen av stöttning (eng. *scaffolding*) från läraren mer nödvändig än i enspråkiga klassrum för att eleverna i tvåspråkiga klassrum

behöver processa och uttrycka komplext innehåll på ett främmande språk (Llinares, Morton & Whittaker 2012: 91.) Pauline Gibbons (2002: 10) definierar stöttning på följande sätt:

"The temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone."

I den här avhandlingen har jag valt att med begreppet *stöttning* hänvisa till all sorts stödformer som läraren använder i sin undervisning. Dessa är både modifieringar av lärarens inflöde, val av interaktionsmodell för klassrummet samt icke-språkliga stödåtgärder. I det här kapitlet ska jag koncentrera mig på stöttning som gäller målspråksenliga stödformer, det vill säga sådana språkliga eller icke-språkliga modifieringar som inte avviker från målspråkets grammatiska regler (se avsnittet 2.4.1). I avsnitt 2.4.1 presenterar jag hur läraren kan göra sitt inflöde begripligt och modifiera inflödet med tanke på inläraren. I avsnitt 2.4.2 behandlas olika interaktionsmönster och olika typer av frågor.

2.4.1. Begripligt inflöde

När det gäller andraspråksinlärning kan kompetensen delas i två delar: vardagsspråk och kunskapsrelaterad språkkompetens. Av de här två kompetenser används också ofta begreppen *BICS* (eng. *Basic Interpersonal Communicative Skills*), det vill säga grundläggande kommunikativ förmåga, och *CALP* (eng. *Cognitive Academic Language Proficiency*), det vill säga kognitivt kunskapsrelaterad kompetens. Genom att behärska *BICS* kan man förstå och använda språket i vardagliga sociala sammanhang, medan *CALP* hänvisar till det muntliga och skriftliga kunskapsspråket som man ska behärska i skolmiljön. Det vardagliga språket är lättare att tillägna sig för att det ofta innehåller relativt begränsat ordförråd som innehåller högfrekventa ord. Medan skolspråket ställer högre kognitiva och kommunikativa krav. Eleverna ska kunna göra hypoteser, utvärdera, dra slutsatser, generalisera, förutspå och klassificera med hjälp av språket. Det kräver vanligen ett ordförråd, grammatiska strukturer och

diskurskonventioner som sällan förekommer i vardagliga situationer. (Cummins 2017: 52-54)

Det kan också talas om olika diskurser i språkanvändning. *Primära diskurser* är språket som man använder i vardagligt samspel i hemmet – den ursprungliga socialiseringens språk. *Sekundära diskurser* utvecklas i sociala institutioner utanför familjen. Det här kan betyda skolans sekundära diskurser men också olika språkliga ritualer samt arbetslivets olika språkliga krav. Gemensamt är att de sekundära diskurserna kräver tillgång till och behärskning av ett specialiserat ordförråd och de språkfunktioner som utmärker diskursen i fråga. (Cummins 2017: 55-56)

För att påskynda elevernas kunskapsutveckling bör undervisningen vara kontextbunden och kognitivt krävande. Undervisningen bör med andra ord placeras i utvecklingszonen där det både finns en stor kognitiv utmaning och ett starkt inlärningsstöd som gör att eleverna kan anta utmaningen. Lev Vygotski (via Jim Cummins 2017: 44) använder begreppet *den proximala utvecklingszonen*, det vill säga nivån där språket ska finnas för att någon inläring ska ske.

Niclas Abrahamsson (2009: 171) betonar inflödets roll som en trigger, som sätter igång den medfödda språkinlärningsmekanismen och inte som huvudsaklig informationskälla för språkinläring. Enligt honom kan inflödet inte matcha den resulterande underliggande kompetensen, feedback spelar en minimal roll, och sociala och individuella skillnader ignoreras helt inom detta paradigm. (Abrahamsson 2009: 171.) Abrahamsson hänvisar också till Krashens monitormodell (1981) som lägger en stor vikt vid inflödets roll. Enligt Krashens hypotes sker språkutvecklingen främst genom ett inflöde som är en grammatisk nivå högre från den nivån inläraren själv befinner sig i. (Abrahamsson 2009: 171, 174)

Enligt Abrahamsson menar Krashen med sin teori att inflödet blir begripligt dels genom att inläraren utnyttjar extralingvistisk information såsom gester och sin kunskap om omvärlden samt de ledtrådar som kontexten erbjuder dels genom att läraren anpassar sitt språk till en nivå som hen anser passa för inlärarens nivå. Ett anpassat inflöde betyder

enligt Krashen en mängd strukturella förenklingar och modifieringar. Abrahamsson har i sin bok samlat en lista av vanliga observerade drag i det tal som infödda talare riktar till andraspråksinlärare. Modifieringar kan delas i tre kategorier: fonologi, syntax och morfologi samt semantik och lexikon. Nedan har jag strukturerat en tabell enligt Abrahamssons lista om modifieringar i inlärriktat tal (se Tabell 2). (Abrahamsson 2009: 174-175)

Tabell 2: Modifieringar i inlärriktat tal (Abrahamsson 2009: 175)

	Fonologi uttal	Syntax och morfologi	Semantik och lexikon
Målspråksenliga modifieringar	<ul style="list-style-type: none"> - Lägre taltempo - Tydligare artikulation - Färre kortformer och kontraktioner - Tydligare ordgränser - Överdriven intonation - Tydligare betoning - Högre amplitud (det vill säga ljudstyrka) 	<ul style="list-style-type: none"> - Färre kortformer och kontraktioner - Kortare satser, färre morfem/yttrande - Preferens för verb i presens framför preteritum - Mer användning av valfria former - Preferens för rak ordföljd - Fler explicita grammatiska relationer - Färre underordnade satser - Färre frågeordsfrågor 	<ul style="list-style-type: none"> -Begränsat ordförråd - Svåra ord omskrivna med mer frekvent förekommande ord - Parafraseringar (omformuleringar) - Temat i satsbörjan - Nomen i stället för pronomen - Fler substantiv och verb -Färre idiomatiska uttryck - Mer gester
Målspråksavvikande modifieringar	<ul style="list-style-type: none"> - Epentetiska vokaler - Stavningsuttal 	<ul style="list-style-type: none"> -Strykningar av t.ex. kopula, artiklar, konjunktioner , ändelser - Användning av vissa typiska 	<ul style="list-style-type: none"> - Användning av främmande ord

		interimspråksstrukturer	
--	--	-------------------------	--

Den första kategorin av modifieringar gäller uttal och fonologi. Infödda talare brukar tala långsammare och artikulera tydligare med andraspråksinlärare jämfört med när de pratar med andra infödda talare av språket. De använder också färre förkortade versioner av olika ord eller stavelser samt undviker sammandragningar för att göra språket mer begripligt ur andraspråksinlärarens perspektiv. Det här sker också genom flera pauser i talet. Den infödda talaren kan också använda tydlig betoning och även överdriven intonation samt använda högre volym än vanligt. Dessutom kan infödda talare använda sådana modifieringar och former som avviker från målspråket. Exempel på detta är epentetiska vokaler, det vill säga tillägg av en extravokal genom att uttala alla bokstäver även om de inte enligt målspråket borde uttalas. (Abrahamsson 2009: 174-175)

När det gäller syntax och morfologi kan man också konstatera att infödda talare brukar undvika förkortade former då de talar med andraspråksinlärare. Det gäller till exempel bortlämnande av några ändelser eller ord. Infödda talare föredrar ändå kortare meningar genom att undvika underordnande satser. I stället delas en längre mening ofta i två separata meningar. Infödda talare brukar också göra grammatiska relationer mer explicita och använda valfria former som till exempel konjunktion *att*. Slutligen när det gäller målspråksenliga modifieringar föredras rak ordföljd och verb i presens i stället för omvänd ordföljd och preteritum. Dessutom används färre frågeordsfrågor och i stället föredras ja/nej- frågor eller alternativfrågor. När det gäller former som avviker från målspråkets normer, kan det finnas strykningar av grammatiska morfem och funktionsord, till exempel bindeverb, konjunktioner, ändelser och artiklar. (Abrahamsson 2009: 175-176)

Slutligen kan man modifiera inlärriktat tal också genom att koncentrera sig på semantik och lexikon. För infödda talare är det viktigt att komma ihåg att

andraspråksinlärare har ofta mycket mer begränsat ordförråd. Därför används ofta mer frekvent förekommande ord med inlärare i stället för svåra ord. Dessutom kan svåra ord omformuleras eller förklaras. Det här gäller också för idiomatiska uttryck, det vill säga fasta uttryck och talesätt, som kan vara svåra för andraspråksinläraren att förstå. Verb och substantiv kan användas mera också så att man ersätter pronomen. Man kan också underlätta andraspråksinlärarens förståelse genom att placera ämnet, det vill säga det man vill säga någonting om, i början av satsen. Dessutom kan visuella gester användas i större utsträckning som hjälpmedel. Som målspråksavvikande modifiering kan man också använda främmande ord, det vill säga kodväxling till något annat språk som inlärare behärskar, till exempel till hens modersmål eller engelska. (Abrahamsson 2009: 175-176)

Det finns en rad studier om hur läraren anpassar sitt språk till elevernas nivå. Tornberg hänvisar till Craig Chaudrons undersökning som har visat att läraren modifierar språket inom ordförrådet, formellt, när det gäller uttal samt icke-verbalt. Inom ordförrådet kan läraren använda vanligare ordförråd och undvika idiom och pronomen. Man också modifiera formen genom att använda kortare och mindre komplexa yttranden samt föredra presens. När det gäller uttal försöker man tala tydligare och långsammare med flera pauser. Slutligen kan man använda mera gester och mimik. (Tornberg 2015: 205-206)

2.4.2. Interaktionsmönster och olika typer av frågor

Det är inte alltid inflödet som anpassas till andraspråksinlärarens nivå. Det kan sägas att det snarare är drag i interaktionen som gör inflödet begripligt. Abrahamsson presenterar Michael Longs *interaktionshypotes* enligt vilken inflödet blir begripligt i första hand genom olika modifieringar av interaktionsstrukturen. Modifiering resulteras oftast av att inläraren signalerar brist på förståelse och sedan gör infödda talaren en förhandling, det vill säga tillämpar olika strategier och anpassar interaktionen för att upprätthålla en fungerande kommunikation. Infödda talare gör dessa modifieringar i samtal utan att hens yttranden på något vis är strukturellt förenklade. (Abrahamsson 2009: 180-181)

Infödda talare kan anpassa både innehållet och strukturen i interaktionen. Innehållsämnen kan vara färre och mer förutsägbara samt de kan behandlas en kortare tid än med infödda talare. Dessutom teman som diskuteras har ofta en större betoning på här-och-nu, det vill säga samtalsämnet begränsas till sådant som kan refereras till i rummet och nuet. (Abrahamsson 2009: 182)

När det gäller interaktionsstruktur brukar infödda talare gärna låta andraspråksinläraren välja samtalsämnet. Det kan också leda till att samtalsämnet byts ganska plötsligt till orelaterade ämnen men infödda talare har ofta större acceptans av sådana byten när de talar med andraspråksinlärare. Samtalsämnet kan också initieras av den infödda talaren genom att använda frågor, speciellt olika ja/nej-frågor eller alternativfrågor. Dessutom används också dekompositioner, det vill säga informationen eller frågan delas upp i flera turer. (Abrahamsson 2009: 182-183)

Också Margaretha Södergård (2007) kunde i sin undersökning upptäcka olika kommunikativa åtgärder, det vill säga strategier som läraren använde för att anpassa interaktionen till andraspråksinlärare. Södergård delar de använda strategierna till *före- och efter-strategier*. Före-strategier är det som också Abrahamsson presenterade, nämligen valet av frågor. En lärare ska medvetet tänka på de frågor som hen använder. Ofta då modersmålstalare talar med andraspråksinlärare kan hen använda nexus-frågor, det vill säga ja/nej-frågor samt de enklare frågeorden som *vad* och *vem*. Genom att använda alternativfrågor erbjuder modersmålstalaren en modell som andraspråksinläraren kan använda i sitt eget svar vilket gör det lättare för inläraren att använda målspråket. (Södergård 2007: 48–49)

Den infödda talaren kan också använda sig av flera förståelsekontroller, det vill säga signaler som bekräftar den egna förståelsen eller begäran om att andraspråksinläraren ska bekräfta sin förståelse eller förtydliga sina yttranden. Dessutom är det vanligt att den infödda talaren repeterar sina egna eller andraspråksinlärarens yttranden. Det kan också förekomma s.k. expansioner eller omstöpningar, det vill säga att den infödda

talaren upprepar inlärarens yttrande men i en utvidgad och/eller mer korrekt version. (Abrahamsson 2009: 183-184)

Det här betonar också Södergård (2007) i efter-strategierna. De innebär sådana kommunikativa åtgärder som läraren använder efter att andraspråksinläraren har svarat. Det handlar till exempel om att repetera eller be inläraren att repetera vad hen har sagt. I det första fallet är det här oftast feedback till inläraren att hen givit ett korrekt svar. I det senare fallet kan det ofta tolkas att någonting har varit fel och någonting borde korrigeras av inläraren. Modersmålstalaren kan också själv vid behov korrigera andraspråksinlärarens yttrande genom att repetera det i korrekt form. (Södergård 2007: 50)

I klassrumkontext är det vanligaste interaktionsmönstret en s.k. *IRF-modell*. Det innehåller lärarens *Initiation*, elevens *Respons* och lärarens *Feedback*. I sådana interaktionsmodeller har feedback en viktig roll att uppmuntra elevernas deltagande. Feedback kan delas i två kategorier: den pedagogiska och de interaktionella feedbacken. Den pedagogiska feedbacken gäller en evaluering eller korrigering av elevens svar. Ett alternativ interaktionsmönster uppnås genom att läraren i stället för att evaluera elevens svar ger feedback som uppmuntrar eleven att elaborera. Den här interaktionella feedbacken utgörs av sådana frågor som sätter igång en utvidgad diskussion och tvingar inläraren att förklara eller motivera sitt svar. Sådana frågor kan också kallas för *metakognitiva frågor*. (Llinares m.fl. 2012: 77-78, 81-82)

Frågorna som ställs i klassrummet kan också vidare delas till sådana som läraren redan vet svaret på (eng. *display questions*) samt sådana som syftar på att få information som läraren inte ännu har (eng. *referential questions*). Typen av lärarens fråga påverkar också elevernas svar. Eleverna tenderar att svara längre och mer komplext på frågor som är ”verkliga”. Genom att ställa frågor som läraren redan vet svar på ger hen ändå också information som hen inte ännu har. Genom att ställa sådana frågor om ämnesinnehållet kontrollerar läraren nämligen elevernas kunskande. Svaret på s.k. verkliga frågor är nödvändigtvis inte alltid längre. Längden på svaret beror på hur kognitivt krävande frågan är. (Llinares m.fl. 2012: 84-85)

Kristiina Skinnari och Eveliina Bovellan (2016) har i sin undersökning upptäckt också andra praktiska språkrelaterade verktyg som lärarna använder för att stödja elevernas förståelse av ämnesinnehållet i undervisning där språk och ämne integreras. Sådana verktyg är till exempel tankekartor och referat, att ta undervisningen utanför klassrummet samt att undervisa genom interaktion och kommunikation. (Skinnari & Bovellan 2016: 161)

2.5. Den tvåspråkiga Vasaenheten

I Vasa har sedan 1991 funnits tvåspråkig juridikutbildning där all undervisning ordnas antingen på svenska eller på finska. Vasaenheten har också sedan 2010 varit en del av MAK-piloten, det vill säga en pilot för utvecklandet av flerspråkig examen för att utveckla flerspråkig expertis hos studerande. För att veta mera om juridiska utbildningens bakgrund i Vasa intervjuade jag Marja-Riitta Hakala som har fungerat sedan år 1992 som utbildningsplanerare vid juridiska fakulteten i Vasa. Hon deltog också i arbetsgruppen för MAK-piloten. Som modell för tvåspråkiga examen i Finland har bland annat använts universitetet i Freiburg i Schweiz, där tre olika varianter av tvåspråkig examen på tyska och franska erbjuds. Dessutom erbjuds möjligheten till tvåspråkig examen också vid universitetet i Luxembourg och för flerspråkig examen vid Europa-universitetet Viadrina i Tyskland. (Hakala 2017)

Juridiska fakulteten vid Vasaenheten är en av tre fakulteter vid Helsingfors universitet där man kan avlägga en tvåspråkig examen. Studeranden som avlägger den tvåspråkiga examen ska avlägga minst en tredjedel av studierna på det andra inhemska språket. Studeranden har också rätt till individualiserat språkstöd som är integrerat i ämnesundervisningen. Språkstödet gäller bland annat individuell rådgivning och feedback om inlämningsuppgifter på det andra inhemska språket. Dessutom ordnas vid fakulteten skilda språkkurser på andra det inhemska språket där fackspråket hålls i fokus. (Hakala 2017)

Enligt Hakala är målsättningen för piloten att förstärka studerandes inställning till flerspråkighet som resurs och uppmuntra studerandena att använda flera språk. Integrerad ämnes- och språkundervisning ska också utveckla språkliga kunskaper hos studerandena med tanke på deras flerspråkiga expertis i arbetslivet. Dessutom erbjuder tvåspråkig utbildning en möjlighet att bättre integrera sig med den andra språkgruppen. Det här kan enligt Bergroth ses som ett sätt att uppmuntra studerandena till att använda det andra språket genom att de inser att språket kan användas också utanför klassrummet (se. avsnitt 2.2.) (Bergroth 2007: 101.) Pilotens mål anses innehålla delvis samma målsättningar som ämnesundervisning via andraspråk som Bergroth nämner som en form av fackspråkligt språkbad (Bergroth 2007:14.) Även om tyngdpunkten vid juridiska fakulteten ligger i förbättrade möjligheter till språkanvändning kan förbättrade språkliga möjligheter och expertis på arbetsmarknaden ses också som strävan efter internationalisering (se avsnitt 2.1).

Som tidigare nämnts i integrerad ämnesundervisning borde målsättningen för kursen vara lika hög som vid enspråkiga kurser, och samtidigt är många eniga om att språkkunskaper inte får påverka betyget i ämneskurserna (Bergroth 2007: 107-108; Palviainen & Mård-Miettinen 2016: 55-57.) Det här är fallet också vid juridiska fakulteten vid Vasaenheten. Enligt mellanrapporten från pilotens arbetsgrupp anser lärarna vid juridiska fakulteten att användning av svenska inte har försämrat kvaliteten i finskspråkiga studerandes tentamenssvar (Hakala 2017.)

Vasaenheten vid Helsingfors universitets juridiska fakultet har också tidigare varit under observation. Susanna Syrjäläs (2015) avhandling pro gradu *Opettaminen kahdella kielellä kaksikielisessä ryhmässä. Tutkimuskohteena Helsingin yliopiston järjestämä kaksikielinen juridiikan lukiokurssi Näkökulmia oikeuteen* är en del av ett större forskningsprojekt om Campus Lykeion, ett tvåspråkigt gymnasiecampus i Vasa. Hon koncentrerar sig i sin undersökning på hur tvåspråkig undervisning ordnas ur lärarperspektiv i en språklig heterogen grupp under en gymnasiekurs. Mirjami Keränen (2012) undersöker i sin avhandling pro gradu *”Jurister är också lingvister” Helsingfors universitets tvåspråkiga juristutbildning i Vasa ur expertisperspektiv* hur tvåspråkigheten genomförs och hur språkexpertis stöds vid juridiska fakulteten i Vasa.

3. JURIDISKA TERMER SOM FACKSPRÅK

Termer används inom olika fackområden och kan således sägas vara nyckeln till den fackspråkliga texten för att termer innehåller mycket information i litet utrymme. Termer är en viktig språklig resurs för både enskilda människor och grupper av människor i samhället (Landqvist, Nissilä & Pilk 2017: 100). Termerna motsvarar olika fackspråkliga begrepp och ofta kan man inte gissa av deras form vilket begrepp termerna hänvisar till. Därför kan kunskap om fackspråket sägas vara kunskap om olika begrepp och deras förhållande till varandra. (Vehmas-Lehto 2010: 362-363)

Begrepps- och termbildning inom juridiken är starkt bunden till det bakomliggande juridiska systemet och därför är den också starkt kulturbunden. Juridiken handlar inte om verkliga strukturer i världen utan mentala strukturer skapade av människan. Det finns inte lag utan språk. Ett exempel på de juridiska termers speciella karaktär är till exempel termen *juridisk person*. Termen betecknar inte något konkret i verkligheten. Det har definierats vissa omständigheter under vilka denna term kan användas i ett visst sammanhang. (Strandvik, Nissilä & Pilke 2016: 50, 52)

Olika bedömare är ändå överens om att juridikens terminologi är av central betydelse för det juridiska fackspråket. Inom juridiken finns det formfria och formbundna rättshandlingar. När det gäller formbundna rättshandlingar bör man vara lika uppmärksam på innehållet som formen. Det krävs således en viss språklig form som är juridiskt korrekt för situationen i fråga att den juridiska handlingen skulle ha det önskade resultatet. (Landqvist 2010: 172-173)

Frågan om relationen mellan språk och juridik är utgångspunkten i den traditionella rättslingvistiken. Det kan sägas att språket har en speciell roll inom juridiken. Utan språk finns det nämligen inte mycket kvar i juridiken. Men språket skulle inte heller fungera utan regler. Juridik är ursprungligen ett språkligt fenomen. Det svenska lagspråket är även det äldsta fackspråket i Finland men det utvecklas inte på samma sätt som allmänspråket. Allmänspråket förändras genom att det används. Det utvecklas och

förlorar meningarna, medan juridiskt språk utvecklas genom juridiska processer – inte lingvistiska. (Galdia 2008: 13–15; Nordman 2008: 252)

Jaakko Husa definierar juridiken på följande sätt: ”Oikeus on sanojen muotoon puettua valtaa, jota yleensä valtio käyttää”. Juridiskt språk är någonting som kan talas om och undersökas bara i specifika sammanhang. Det kan användas i samhällsliga sammanhang och bara i dem. Det har inte enbart en kommunikativ funktion utan det fungerar också som arbetsredskap för jurister. Juridiskt språk är det enda sättet för jurister att handskas med kunskapen och praktiken. Med hjälp av det skapas och argumenteras rätten. Juridiskt språk kan ses som språkliga operationer. Vilket ord som helst kan få juridiskt innebörd och vara väsentlig del i juristernas arbete. (Galdia 2008: 16, 22-23, 25, 27; Nordman 2008: 252-253)

Ett särdrag för juridiskt språk är skillnaden mellan den muntliga och den skriftliga varieteten. Det skrivna språket är stabilt, bestående och kontextoberoende. Skrivet juridiskt språk kan delas i fackinternt och fackexternt språk. Fackinternt språk gäller författningsspråk, förvaltningspråk och rättsvetenskapens språk. Författningsspråk innehåller lagtexter, förordningar och andra bestämmelser, medan förvaltningspråket innehåller överklaganden och andra skriftliga framställningar till domstol. Rättsvetenskapens språk handlar om juridiska läroböcker samt vetenskapliga artiklar. Fackexternt språk handlar istället om texter som berör andra fackområden, handböcker för lekmän eller tidningsartiklar. (Strandvik m.fl. 2016: 50-51)

Heikki Mattila (via Nordman 2009) diskuterar språket utgående från begreppen *rättspråk*, *lagspråk* och *författningsspråk*. Rättspråk kan vidare delas i rättsvetenskapens språk, domstolens språk, förvaltningspråk och juristernas yrkesspråk. Dessutom kan juridiskt språk delas till autentiska och icke-autentiska texter. Autentiska texter gäller lagar och andra författningar samt konventioner och bestämmelser. Medan icke-autentiska texter gäller språk som beskriver juridiken som vetenskap och beskriver juridiska texter som till exempel metatexter till exempel i läroböcker och vetenskapliga artiklar. (Nordman 2009: 53)

Liselott Nordman presenterar i sin doktorsavhandling *Lagöversättning som process och produkt: Revideringar och institutioner vid lagöversättning till svenska i Finland* flera andra sätt att dela juridiskt språk på. Enligt henne gör många forskare en tydlig gränsdragning mellan lag- och författningsspråk och andra former av juridiskt språk. Det kan delas också enligt kontexten där språket används. De här kontexterna är lagstiftningsprocess, akademisk kontext samt allmän juridisk kontext. Erik Mosesson (via Nordman 2009) betonar också att när man delar juridiskt språk ska man tänka på situationen i vilken språket användas. En situation gäller språket mellan jurister och rättsystemet och en annan språket mellan rättsystemet och samhället, det vill säga man kan tala om språk inom rättsystemet och språk om rättsystemet. (Nordman 2009: 52-53)

I Finland är lagöversättning en del av den rättsliga traditionen då Finland har två officiella språk. I Finland föreligger alla lagar och andra författningar på landets båda officiella språk, finska och svenska. I många fall är den svenska versionen översättning av den finska. Det är viktigt att översätta texter inte uppfattas som översättningar utan de borde uppfattas som originella. Först den slutliga lagtexten är juristens redskap och olika översättnings- eller andra utkast har inte något juridiskt värde. Dessutom ska personerna bakom översättningar vara osynliga. Det är bara statens röst som ska höras av lagtexten. (Nordman 2009: 17, 37)

Till exempel i EU är grundprincipen i översättning av likvärdiga språkversioner av lagstiftning att texterna ska ha identisk rättsverkan i alla medlemsländer. Lagen ska kunna tolkas och tillämpas enhetligt. Det är således viktigt att översätta lagtexter kommunikativt fyller samma funktion på respektive språk. I terminologiarbetet allmänt gäller principen om konsekvent användning av termer och undvikande av synonymer och polysemi. (Strandvik m.fl. 2016: 55, 61, 63)

4. SPRÅKANVÄDNING OCH STÖTTNING HOS TVÅ JURIDIKLÄRARE VID VASAENHETEN

I det här kapitlet presenterar jag resultaten av de observationer och lärarintervjuer som gäller två lärare som undervisar juridik i språkligt heterogena grupper. Resultatredovisningen har delats in i fem kategorier som jag har skapat utgående från de teman som jag har koncentrerat mig på under intervjuerna och observationerna. Jag presenterar de både lärarna i varje kategori men syftar inte på att jämföra lärarnas undervisning med varandra utan snarare att presentera två lärares sätt att undervisa språkligt heterogen grupp.

I avsnitt 4.1 presenterar jag lärarnas språkliga bakgrund. Dessutom berättar jag kort om deras inställning till att undervisa en språkligt heterogen grupp. I avsnitt 4.2 berättar jag om lärarnas undervisningsplanering och om den skiljer sig från planering av kurser där det finns bara infödda talare av undervisningsspråket. Informationen i avsnitten 4.1. och 4.2 har jag samlat in genom att intervjua lärarna. I avsnittet 4.3 presenterar jag kursernas material speciellt med tanke på dess språk och hur det stödjer studerandena. Informationen som bygger på både lärarintervjuerna och observationerna.

I avsnitt 4.4 analyserar jag lärarnas målspråksenliga sätt att stödja andraspråkstalarna. Med målspråksenliga sätt hänvisar jag till de stödformer som inte kräver att läraren byter språk från det huvudsakliga undervisningsspråket. I avsnitt 4.5 koncentrerar jag mig på lärarnas tvåspråkiga arbetssätt i stöttning av de andraspråkstalarna. Kodväxling och transspråkande är speciellt i fokus i det avsnittet. Jag presenterar både lärarnas planerad och förverkligad språkanvändning, det vill säga det som de talade om sin språkanvändning i intervjusvaren och det som jag observerade i deras undervisning. I mina exempel har jag valt att använda kursivering alltid när det gäller kodväxling, det vill säga språkbyte från kursens huvudsakliga undervisningsspråk.

4.1. Lärarnas språkliga bakgrund och syn på undervisning av språkligt heterogena grupper

Lärare 1 är en av Vasaenhetens fastanställda lärare och har svenska som modersmål och kommer från en helt svenskspråkig familj. Hen har alltid haft finskspråkiga kompisar och kunde flytande finska redan innan hen började i skolan och behövde aldrig anstränga sig med finskan i skolan. Hen har fått sin grundutbildning på svenska men fick högsta betyget i finska i studentskrivningarna. Efter gymnasiet har hen studerat juridik vid den tvåspråkiga Vasaenheten. Lärare 1 har avlagt stora finska språkprovet och kan således kalla sig själv för tvåspråkig. Även om hen kan finska bra och ser inte större dramatik mellan de två språken är hens identitet svenskspråkig. Lärare 1 undervisar i Vasaenheten huvudsakligen bara kurser där svenska är det huvudsakliga undervisningsspråket.

Lärare 2 är också en av Vasa enhetens fastanställda lärare och har finska som modersmål. Enligt hen har hen först under vuxenåldern börjat ”språkbada” sig själv i svenska. Fast hen växte upp i en helt finskspråkig ort hade hen kontakt med svenskan genom sin kompis som är svenskspråkig. Efter gymnasiet studerade hen juridik och ekonomi på finska. Efter att hen flyttade till Vasa har hen försökt börja använda svenska alltid då det är möjligt både i sitt tidigare arbete som allmänt rättsbiträde och som lärare vid juridiska fakultetens Vasaenhet. Vid Vasaenheten undervisar hen huvudsakligen bara i kurser där finska är det huvudsakliga undervisningsspråket. Hen har ändå hållit några föreläsningar på svenska på grund av det då behövdes mer svenskspråkig undervisning under en kurs.

När det gäller inställningen till att undervisa tvåspråkiga grupper är de båda lärarna eniga om att heterogena grupper är mer en fördel än en nackdel. Enligt lärare 1 är det utmanande men roligt att undervisa språkligt heterogena grupper. Hen berättar att när hen först började undervisa vid juridiska fakulteten tänkte hen att det var lite skrämmande men med mer erfarenhet har hen märkt att studerandena är tillräckligt tvåspråkiga för att föreläsningen ska kunna fungera bra. Det kan enligt hen ibland vara

svårare att undervisa språkligt heterogena grupper men hen anser att tvåspråkig undervisning är bra för alla – både för läraren och för alla studerande.

Också lärare 2 förhåller sig positivt till att undervisa tvåspråkiga grupper. Hen berättar också att hen inte har erfarenhet av undervisning i andra grupper än språkligt heterogena grupper. När hen kom till juridiska utbildningen var hens första undervisningsjobb ett seminarium där det fanns både finsk- och svenskspråkiga studerande. Efter det har de båda språken alltid varit närvarande i hens undervisning. Lärare 2 är enig med lärare 1 om att studerandena är tillräckligt tvåspråkiga för att klara sig i kurserna och tillägger att de är också vana vid att höra båda språken. Lärare 2 hade varit nervös före sitt första seminarium men när hen märkte hur naturligt det är att båda språk används under föreläsningar, var hen inte längre nervös.

Lärare 2 sammanfattar juridiska fakultetens grundidé genom att säga att hen var van vid att språket byts hela tiden i kafferummet men hade inte tidigare tänkt att det samma kan tillämpas i undervisningen. Hen tillägger också att enligt hens erfarenhet har alla i enheten en positiv attityd till heterogena grupper och tvåspråkig undervisning. Det håller också lärare 1 med om. Som sagt ser hen inte någon dramatik mellan de två språken och konstaterar: ”För mig får var och en gärna prata vad de vill.”

4.2. Planering för språkligt heterogena undervisningsgrupper

Enligt lärare 1 som undervisar på svenska skiljer sig planeringen för språkligt heterogena grupper inte mycket från planeringen av vanliga enspråkiga kurser för språkligt heterogena grupper. Hen fokuserar alltid mest på innehållet men gör också förberedelser som kan hjälpa de finskspråkiga att förstå innehållet bättre. Hen kan till exempel skriva några termer på finska i sin Power Point samt skriva ut finska lagar. Som också Sirpa Sipola konstaterar är det viktigt att läraren tar både språk och innehåll i beaktandet redan under planeringen. (Sipola 2006: 20)

Lärare 2 betonar att det speciellt viktigt att stödja svenskspråkiga studerande för att majoriteten av böckerna är på finska. Det betonar också Marja-Riitta Hakala. Enligt henne finns det lite svenskspråkig litteratur tillgänglig som kurslitteratur och därför blir det svårt att hålla en kurs helt svenskspråkig (Hakala 2017). Även om lagtexterna finns också på svenska är det enligt lärare 2 viktigt att studerandena får fästpunkter till materialet och viktiga termer på sitt eget språk också under föreläsningen. I varje tema finns det språk som är innehållsobligatorisk, det vill säga vissa begrepp, vilkas förståelse är en förutsättning för att eleven skall kunna tillägna sig innehållet. (Sipola 2006: 20.) Inom juridikundervisningen gäller innehållsobligatoriskt språk nämligen bland annat juridiska termer.

Läraren 2 är av samma åsikt med lärare 1 om att planeringen för språkligt heterogena grupper skiljer inte sig mycket från planering för enspråkiga grupper. Som tidigare konstaterats har lärare 2 inte erfarenhet av undervisning av några andra slags grupper. Hens planering innehåller skapandet av föreläsningsmaterial såsom Power Point samt uppgifter som studerande ska göra under kursen. Om kursen är sådan som hen redan har haft tidigare brukar hen använda samma material som hen uppdaterar vid behov.

Åsa Palviainen och Karita Mård-Miettinen påpekar att man alltid ska tänka på kursens målsättning och målgrupp då man genomför tvåspråkig undervisning (Palviainen & Mård-Miettinen 2016: 55-57). Också de båda lärarna i den här avhandlingen betonar att planeringen beror på årskursen som ska undervisas. Lärare 1 berättar att hen brukar använda mera finska med förstaårsstuderanden som enligt hen ser i början alltid rädda ut om de hör bara svenska. Lärare 2 nämner att av studeranden som kommer att studera i Vasaenheten kan förväntas att de har åtminstone receptiva språkkunskaper i båda språken men när det gäller studeranden på första årskursen kan det ibland kännas skrämmande för dem om de får materialet bara på ett språk. Hen brukar således också i början ge materialet på båda språken och bilda smågrupper på så sätt att det finns både finskspråkiga och svenskspråkiga studeranden i dem. På så sätt får de båda språkgrupperna stöd av varandra. Det här kan också ses som en fördel med språkligt heterogena grupper. Andraspråksinlärare får kontakter med infödda talare och

uppmuntras då de inser att språket kan användas också utanför klassrummet. (Bergroth 2007: 101)

4.3. Språkliga aspekter på undervisningsmaterialet

Båda lärare är eniga om och betonar i sina intervjusvar att de viktiga begreppen borde finnas på båda språk i föreläsningsmaterialet och i det här fallet gäller det speciellt Power Point-presentationerna. Som tidigare nämnts (se avsnitt 2.2) finns det i varje undervisningstema vissa begrepp, vilkas förståelse är en förutsättning för att eleven skall kunna tillägna sig ämnesinnehållet. (Sipola 2006: 20.) Det här stöder också forskningen om juridiskt språk. Som Hans Landqvist påpekar krävs det inom juridiken ofta en viss språklig form som är juridiskt korrekt för situationen i fråga så att den juridiska handlingen har det önskade resultatet (Landqvist 2010: 172–173.) Juridiskt språk som arbetsverktyg gäller *sekundära diskurser* som kräver tillgång till och behärskning av ett specialiserat ordförråd och de språkfunktioner som utmärker diskursen i fråga (Cummins 2017: 55-56.) Därför är det viktigt att studerandena lär sig juridiska termer på båda språken.

Enligt lärare 2 är det viktigt att centrala och viktiga termer åtminstone skulle finnas synliga under föreläsningen till exempel kursiverade inom parentes i Power Point-presentationerna även om de inte skulle sägas högt i undervisningen. Enligt hen får de svenskspråkiga studerandena stöd för behärskandet av termer genom att få tillgång till termer också på deras modersmål. Som också Hans Landqvist m.fl. (2017) påpekar kan termer fungera som nyckel till den fackspråkliga texten som i det här sammanhanget är juridisk text. Termer innehåller mycket information i litet utrymme och är således viktiga delar av förståelsen för hela ämnesinnehåll. (Landqvist m.fl. 2017: 100). Lärare 2 berättar vidare om sin språkliga strategi gällande undervisningsmaterialet:

Vaikka lakiteksti on ruotsiksi nii se että he tavallaan sais ne kiinnekohdat niihin, sitä mä pidän tärkeenä ja mä pyrin muistamaan laittaa niitä luentokalvoihin ja joskus se unohtuu ja silloin mä siinä lennossa koitan sitte niitä täydentää.

Som lärare 2 nämner i citatet syftar hen på att de viktigaste begreppen alltid skulle finnas synliga för också den andra språkgruppen. Det här betonar hen också i sin undervisning. I exempel 1 kan man se att läraren visar för studeranden att hen tar hänsyn till att det finns också svenskspråkiga studeranden i gruppen.

- (1) Lärare 2: Mä oon jonku verran näitä termejä kirjottanu [ruotsiksi] mut enemmänki vois.

I exempel 1 påpekar hen också samma sak till studerande i sin undervisning som kommer fram i intervjun. Hen kanske inte alltid kommer ihåg att skriva varje begrepp på båda språken. Men genom att göra båda språken synliga i Power Point-presentationen kan tröskeln att fråga om något begrepp på svenska vara lägre hos de studerande. Också observationen stöder lärares 2 uttalade strategi. Många begrepp fanns på båda språken i undervisningsmaterialet. Som exempel kan nämnas begreppen *vigsel*, *äktenskapsskillnad*, *ansökan*, *betänketid* och *äktenskapsförord*.

Också lärare 1 nämner att det är viktigt att göra förberedelser som kan hjälpa de finskspråkiga att förstå innehållet bättre. Hen kan till exempel skriva några begrepp på finska i Power Point-presentationer samt skriva ut finska lagar. Lärare 1 säger följande om sitt undervisningsmaterial:

Jag ger viktiga begrepp på båda språken. Oftast finns de också på finska redan i Power Point-materialet som jag sätter ut i Moodle.

Också under observationen kunde man i materialet av lärare 1 tydligt se att den andra språkgruppen tas i beaktandet. De flesta begreppen som nämns står i Power Point-presentationen på finska och om de inte finns där upprepar läraren dem på finska. När det gäller annat föreläsningsmaterial nämner lärare 1 följande:

Mycket av det färdiga skriftliga material som jag använder mig av i mina föreläsningar är på finska. Jag översätter till exempel aldrig domstolsavgöranden till svenska utan utgår från att alla deltagare klarar bägge språken.

Lärarens undervisning stöder det här påståendet. Lärare 1 använde finskspråkiga domstolsavgöranden i sin undervisning men kunde till exempel sammanfatta texten muntligt eller skriftligt på tavlan på svenska. Dessutom hänvisar lärare 1 till finskspråkigt material som finskspråkiga studerandena kan använda som hjälpmedel som i exempel 2.

(2) Lärare 1: *Tää teksti on ruotsiksi, annan jotain termejä suomeksi ja voitte ottaa suomenkielisen lain*

De båda lärarna nämner således att materialet finns på båda språk i form av lagtexter och kursböcker. Detta vill de också göra synligt för den andra språkgruppen genom att lärare 2 har svenskspråkiga kursböckerna med sig och lärare 1 använder finskspråkiga domstolsavgöranden. De båda lärarna använder också paragrafhänvisningar till lagtexter så studerandena kan själva läsa sakinnehållet i fråga på deras modersmål. Lärare 2 även nämner att hon har någon gång under tidigare kurser gett material på både svenska och finska för grupparbete.

4.4. Målspråksenliga stödformer

Med målspråksenliga stödformer menar jag i den här analysen sådana sätt för läraren att stödja den andra språkgruppen som inte kräver att läraren byter språk från det huvudsakliga undervisningsspråket. I analysen använder jag mig av Niklas Abrahamssons tabell om modifieringar i inlärriktat tal som utgångspunkt (se avsnitt 2.4.1).

Modifieringarna i inlärriktat tal gäller bland annat att åstadkomma ett begripligt inflöde. Anpassat inflöde förklarar Abrahamsson genom att hänvisa till Krashen. Enligt honom blir inflödet begripligt genom att inlärraren utnyttjar extralingvistisk information såsom gester och modifierar sitt språk. För att påskynda elevernas kunskapsutveckling bör undervisningen ändå vara kontextbunden och kognitivt krävande. Undervisningen bör med andra ord placeras i utvecklingszonen, där det både finns en stor kognitiv

utmaning och ett starkt inlärningsstöd som gör att eleverna kan anta utmaningen. (Cummins 2017: 44)

Modifieringar som modersmålstalaren gör kan delas i tre kategorier: fonologi, syntax och morfologi samt semantik och lexikon. (Abrahamsson 2009: 174-175). Den första kategorin av modifieringar gäller uttal och fonologi. Infödda talare kan genom att prata med långsammare tempo göra inflödet mer begriplig för andraspråksinlärare (Abrahamsson 2009: 174–175.) Under intervjun nämnde både lärare 1 och lärare 2 den här stödformen. Lärare 2 säger följande om sitt taltempo:

Mä pyrin vaihtelevalle menestyksellä hidastamaan omaa puhenopeuttani mut se on todella vaikeaa kun innostuu jostain asiasta ja mä koitan aina sanoa että sanokaa jos mä puhun liian nopeasti että mennään uusiksi varsinkin kun on ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita.

Lärare 2 således nämner att hen oftast försöker använda lite lugnare tempo i undervisningen men att hen lätt glömmer det då hen är så inne i sitt ämne. Lärare 1 betonar också här betydelsen av att tänka på sin målgrupp. Med förstaårsstuderande kan mera stöd behövas. Också lärare 1 nämner att det är viktigt att tänka på sitt uttal då det finns andraspråkstalare i gruppen:

Jag försöker prata tydligt och uppmanar de finskspråkiga att direkt fråga om det är något man inte har förstått – det har hänt att jag har förklarat omfattande saker igen, men på finska.

Under observationerna märkte jag ändå inte tydliga målspråksenliga modifieringar när det gäller uttal och fonologi. Lärarna talade inte markerat långsamt eller tydligt i sin undervisning. Målsättningen för tvåspråkiga kurser bör vara lika hög som i ”vanliga” kurser och därför bör inte inflödet anpassas för mycket med tanke på både modersmålstalare och andraspråkstalare. (Bergroth 2007: 107-108.) Dessutom som lärare 2 nämnde kan läraren också i praktiken lätt glömma att tala lite lugnare då ämnet är så bekant för läraren själv. Jag kunde ändå märka att svårare sakinnehåll eller begrepp förklarades i lite lugnare tempo i de båda grupperna.

Enligt Abrahamssons kan läraren modifiera sitt tal också genom semantiska och lexikala drag. Svåra ord och idiomatiska uttryck, det vill säga fasta uttryck och talesätt kan göras mer begripliga genom att de förklaras eller omformuleras genom att använda mera frekventa ord. (Abrahamsson 2009: 175-176.) Juridiskt språk är juristernas arbetsredskap och med hjälp av det skapas och argumenteras rätten. Vilket ord som helst kan få juridiskt innebörd och vara väsentlig del i juristernas arbete. (Nordman 2008: 252-253.) Således när det gäller undervisning i juridik kan juridiska termer inte bytas ut till mer frekventa ord. Intervjuszvaren och observationerna visar att båda lärarna i min analys anser att exakta juridiska termer är viktiga att överföras till studerandena på båda språken antingen muntligt eller skriftligt. Dessutom öppnas och förklaras svåra juridiska termer för studerandena antingen på svenska eller på finska för att de ska kunna använda dem.

När det gäller icke-fackspråkliga svåra ord eller idiomatiska uttryck märkte jag under observationerna inte några större förenklingar på lexikala eller semantiska nivå. I exempel 3 förklarar läraren 2 ändå sitt idiomatiska uttryck.

- (3) Lärare 2: Jos asiat ois menny niinku unelmien kumpupilvellä eli tarkoitan sitä että olis menny toisin eli ei olis tullut mitään ennakkoperintöä.

I exemplet använder lärare 2 det idiomatiska uttrycket *unelmien kumpupilvellä* att hänvisa till situationen då allt skulle ha gått enligt det lättare sättet ur juristens synvinkel och man inte skulle behöva ta hänsyn till förskott på arv. Lärare 2 omformulerar sin mening genom att förklara uttrycket. I exempel 4 ber lärare 2 studerandena att förklara ordet som de använde under sin presentation.

- (4) Grupp 1: (Presenterar sitt arbete på finska)

Lärare 2: Voitteko selittää mitä tarkoittatte potilla?

I exemplet tar lärare 2 hänsyn till att även studerandenas språk är begripligt med tanke på de svenskspråkiga studerandena. I det här exemplet är lärarens feedback interaktionella feedbacken, det vill säga feedback som uppmuntrar de studerande att

elaborera. Lärarens fråga kan också kallas för *metakognitivt fråga*. (Llinares m. fl. 2012: 77-78, 81-82)

Dessutom kan inflödet göras mer begripligt genom icke-språkliga medel som visuella hjälpmedel. Som också Abrahamsson påpekar kan gester hjälpa andraspråksinlärare att förstå innehållet bättre (Abrahamsson 2009: 175-176.) Under observationerna kunde användning av visuella hjälpmedel märkas tydligt hos de båda lärarna. De båda använde tavlan när de gick igenom viktigt sakinnehåll eller uppgifter. Lärare 2 bland annat ritade en bild på tavlan för att förklara arvföljden för studerandena. Lärare 2 konkretiserade också sina ord när hen talade om siffror genom att visa siffran med sina fingrar.

Lärarna använde också hänvisningar till materialet som hjälpmedel att göra språket och innehållet mer begripligt. De båda lärarna använde paragrafhänvisningar till lagtexter i fråga och lärare 2 nämnde sidan på den svenskspråkiga kurslitteraturen som behandlar sakinnehållet i fråga. I exempel 5 gör lärare 2 synlig för studeranden var de ska söka mer information om innehållet på deras modersmål.

(5) Lärare 2: Mitäs perintökaari tähän sanoo?

Genom att hänvisa till lagtexten hittar studeranden lättare källan där de kan bekanta sig mera med sakinnehållet som läraren talar om. Också lärare 1 i exempel 2 nämner lagtexten som hjälpmedel att göra innehållet mer begripligt. (se avsnitt 4.3)

4.5. Tvåspråkig stöttning under föreläsningen

Med tvåspråkig stöttning menar jag i den här avhandlingen huvudsakligen sådana fall då läraren byter språket från det huvudsakliga undervisningsspråket och använder kodväxling eller transspråkande. Begreppet *kodväxling* använder jag i dessa fall då läraren använder enstaka ord eller mening på andraspråket. Begreppet *transspråkande* använder jag i den här analysen när det gäller en bredare medvetenhet inom gruppen av att alla individens språkliga resurser ska eller får användas.

I det här kapitlet presenterar jag vem som kodväxlar. Här jämför jag lärarnas inställningar till kodväxling och transspråkande. Dessutom beaktar jag i den här kategorin om kodväxling under föreläsningen är lärar- eller studerandeinitierat. Dessutom analyserar jag vad som kodväxlas samt slutligen hur kodväxlingen eller transspråkande sker. Dessutom analyserar jag i det här kapitlet orsakerna bakom språkbytena.

4.5.1. Lärarnas kodväxling och transspråkande i deras undervisning och interaktion med studerande

Genom att intervjua de båda lärarna syftade jag till att ta reda på om lärarna anser att de har en planerad språkstrategi i sin undervisning och hur de förhåller sig till kodväxling och transspråkande. Med språkstrategi menar jag deras medvetna plan om sin språkanvändning i sin undervisning. Med språkanvändning menar jag de fall då läraren byter språk för att stödja studerandena.

Lärare 1 anser att svåra juridiska frågor bör förklaras också på finska. Enligt hen är några sakinnehåll svåra för alla studerande och därför brukar hen redan på förhand veta vilket innehåll hen ska förklara på båda språken. Dessutom använder hen finska också för språkligt svåra innehåll samt för viktiga juridiska begrepp. Som också Palojärvi m.fl. (2016) påpekar måste läraren anpassa språket till målgruppen. Det är lärarens uppgift att hjälpa studeranden att förstå, speciellt då inläring av ämnesinnehåll måste ske på ett andraspråk. Principen är att språket ska vara förståeligt. (Palojärvi m.fl. 2016: 33)

Det här tankesättet kan tänkas närma sig transspråkande där tanken är att en tvåspråkig eller flerspråkig person lär sig mer effektivt då de får och kan dra nytta av alla deras existerande språkkunskaper (se avsnitt 2.3.2). (Creese & Blackledge 2010: 106-107.) Dessutom presenterar Moore och Nikula (2016) fem situationer inom ramen för tvåspråkig undervisning där det enligt lärarna är tillåtet att använda studerandes förstaspråk. En av dem gäller förklaring av kognitivt krävande begrepp och lexikon,

ofta då förklaring på målspråket inte har lyckats. (Moore & Nikula 2016: 216.) Juridiska sakinhåll eller termer kan sägas uppfylla det här kriteriet. Flexibelt mångfaldigt undervisningssätt gäller då man inte skiljer det främmande språket och elevernas modersmål utan kodväxling används (Mård-Miettinen m.fl. 2016: 13-14).

Också lärare 2 anser att juridiska termer är bra att ha synliga på båda språken åtminstone skriftligt under föreläsningen. Under sina egna föreläsningar anser hen ändå att hens uppgift är att för sin del ansvara för att en del av undervisningen inom utbildningen hålls på finska och då undervisar hen också i första hand på finska under sina kurser. Hen nämner ändå att ibland i direkt kommunikation med studerande kan hen använda svenska med svenskspråkiga studeranden men när hen talar till hela studentgruppen byter hen tillbaka till finska. Lärare 2 säger följande om sin planerade språkstrategi:

Mä huomaan itse, kun opiskelijat pitävät näitä ryhmitöitä, että jos he pitävät sen ruotsiksi niin helposti kun mä heille suoraan puhun ja kommentoin niin mun tulee tehtyä se ruotsiksi se lyhyt pätkä, mutta siinäkin mä pyrin, että mä vaihdan takas suomeksi, koska se mun luennon kieli on suomi, niillä on sitte erikseen se ruotsinkielinen opetus.

Som lärare 2 nämner påverkar studerandenas språk hens språkval ibland men hen anser ändå starkt att undervisningsspråket under hens föreläsningar ska vara finska. Lärare 1 berättar i intervjun att hen brukar svara på finska för dem som frågar på finska. Dessutom om det finns några mycket aktiva finskspråkiga studerande i gruppen kan dialogerna bli mer finskspråkiga. Således kan man konstatera att lärare 2 anser att det är mer strikt än lärare 1 med att hen håller sig till det huvudsakliga undervisningsspråket.

Lärare 2 nämner under intervjun att hen har tidigare undervisat också en kurs där det huvudsakliga undervisningsspråket var svenska. Hen nämner att även då syftade hen på att hålla kursen i första hand på svenska. Hen nämner ändå att då var det svårare att hålla sig till svenska:

Kun täällä on se yks naama yks kieli ja suurin osa niistä opiskelijoista oli semmosia joiden kanssa mä puhuin suomea niin siinä luennolla mulla tuntui

että mä käytin enemmän suomea tai vastasin pidemmälti heidän kysymyksiinsä suomeksi kuin mä teen ruotsiksi, mutta siinä mulla oli vaikeuksia pysytellä heidän kanssaan ruotsiksi koska mä olin juuri edellisenä päivänä opettanut samaa ryhmää suomeksi tai sillä viikolla ja se on aina pikkusen semmonen hankala tilanne mutta kyllä mä mielestäni opettaessa pysyin siinä ruotsissa täysin.

Således gör lärare 2 en klar skillnad mellan om det gäller själva undervisningen eller en dialog med studerandena. Undervisning skulle enligt lärare 2 alltså ges enbart på kursens huvudsakliga undervisningsspråk. Tankesättet hos lärare 2 påminner således om strikt särskiljande undervisningssätt som skiljer språken genom att knyta språket till en viss person, tid, plats eller ett ämne (Mård-Miettinen m.fl. 2016: 13-14.)

När det gäller lärarnas förverkligade språkanvändning kunde det direkt märkas att också i praktiken håller lärare 2 sig mera till undervisningsspråket finska och använder svenska huvudsakligen bara i sina korta svar på svenskspråkiga studerandenas frågor. Under undervisningen förekommer svenska huvudsakligen bara skriftligt i Power Point-presentationen när det gäller viktiga juridiska termer. Jag observerade också en föreläsning av lärare 2 då studerandena presenterade sina grupparbeten muntligt. Grupparbeten presenterades både på finska och på svenska för att studerande vid Vasaenheten alltid får använda sitt modersmål på föreläsningar samt i tentamenssvar med undantag av de studerande som avlägger den tvåspråkiga examen och ska avlägga en tredjedel av kurser på det andra inhemska språket (Hakala 2017.)

Under observationerna kunde jag märka huvudsakligen enbart studerandeinitierad kodväxling då det gäller föreläsningar av lärare 2, det vill säga lärarens interaktion med studerandena och de fall då det leder till lärarens språkbyte. I den här analysen beaktar jag bara lärarens del i interaktionen. Jag tar upp bara det språk som studeranden i fråga har använt. I exempel 6 kan man tydligt märka hur lärare 2 använder svenska då hon kort ger feedback och evaluerar studerandenas presentation (se avsnitt 2.4.2) (Llinares m.fl. 2012: 77-78, 81-82). Sedan byter hen språket direkt till finska då hen pratar till opponenter.

(6) Grupp 2: *(Presenterar sitt arbete på svenska)*

Lärare 2: *Just det, tack ja sitten opponointivuoro suoraan violetille.*

I exemplet hänvisas med färgen violett till gruppen som skulle opponera arbetet. Lärare 2 hade delat grupperna enligt färgerna. Också i exempel 7 använder lärare 2 svenska då hen kommunicerar direkt med gruppen som har presenterat på svenska, men byter till finska då hen pratar för hela gruppen.

(7) Grupp 3: *(Presenterar sitt arbete på svenska)*

Lärare 2: *Vi ska gå igenom arvlottet senare men du nämde laglottet vad menar du med de?*

Grupp 3: *(Förklarar begreppet på svenska)*

Lärare 2: *Eli lapsella olis siitä huolimatta oikeus siihen lakiosaan.*

I exemplet finns också ett bra exempel på IRF-interaktionsmönster som läraren använder. *Initiation* gäller lärarens metakognitiva fråga där hen ber studerandena att förklara mera. Efter studerandenas *respons* då de elaborerar sitt svar ger läraren *feedback* genom att evaluera deras svar. (Llinares m.fl. 2012: 77-78, 81-82.) I det här sammanhanget godkänner läraren gruppens svar och upprepar den på finska för alla i gruppen. Att repetera eller referera inlärarens yttrande är också ett hjälpmedel i interaktion med andraspråksinlärare (Abrahamsson 2009: 183-184; Skinnari & Bovellan 2016: 161.)

När det gäller lärare 1 finns det inte lika tydlig skillnad i språkanvändningen mellan undervisningssituationen och interaktion med studerandena. Som läraren själv nämner i intervjun brukar hen ibland förklara juridiskt svåra innehåll på finska. Läraren 1 förklarade till exempel begreppet *vastikeolettama* också på finska under mina observationer. Lärare 1 hade nästan alla juridiska termer på båda språken i sina Power Point-presentationer och om det fanns bara på ett språk gav lärare 1 begreppet muntligt på finska.

Till skillnad från lärare 2 använde lärare 1 mycket mera kodväxling när det gäller juridiska termer. Lärare 2 uttryckte huvudsakligen inte muntligt termer på svenska men lärare 1 använde de finskspråkiga termerna nästan lika mycket som de svenskspråkiga termerna. Lärare 1 bytte språk i fråga om termer på så sätt att hen hade termen skriftligt på det ena språket och uttryckte den muntligt på det andra språket. Således sker kodväxling under föreläsningar av lärare 1 både lärarinitierat och studerandeinitierat. I exempel 8 kan man se ett exempel på studerandeinitierad kodväxling, det vill säga studerandets språk påverkar lärarens språkanvändning.

- (8) Lärare 1: Vet någon? (väntar) Ingen vet? (studerande 1 räcker upp handen) ”Studerandens namn”, *mitä se tekee?*

Studerande 1: *(Svarar på finska)*

Lärare 1: *Hyvin vastattu!*

I exemplet använder läraren svenska då hen ställer frågan men byter till finska då hen tilltalar en specifik studerande. Läraren vet den aktuella studerandens namn så det kan antas att läraren vet att studeranden är finskspråkig och därför byter hen språket till finska. I det här exemplet byter läraren språket redan i initiation, det vill säga före studeranden har svarat och fortsätter att evaluera svaret på finska. Det här är fallet också i exempel 9.

- (9) Lärare 1: Finns det nån som skulle svara förutom de som nu har svarat (studerande 2 räcker upp handen) *no sä oot kyllä kans jo vastannu mutta vastaa vaan.*

Studerande 2: *(Svarar på finska)*

I exemplet byter läraren språket åter redan i initiation. Studerandet i fråga har redan tidigare deltagit i diskussionen och därför kan läraren redan anta på vilket språk hen kommer att svara. Det samma gäller också studeranden i exempel 10.

- (10) Lärare 1: Har någon av er ett visstidsavtal? (några studerande räcker upp handen) *Tiedätkö sä miksi sulla on määräaikainen?* (till studerande 3)

Studerande 3: *(Svarar på finska)*

Lärare: Så är det...(fortsätter föreläsa om ämnet på svenska)

I exempel 10 byter läraren språket igen i initiation före studerandet svarar för att studeranden i fråga har tidigare deltagit i diskussionen på finska. I det här exemplet evaluerar lärare 1 svaret ändå inte på finska utan kommenterar det kort på svenska och sedan fortsätter hon att föreläsa mer allmänt på svenska om orsaker till visstidsavtal. Så är fallet också i exempel 11. Moore och Nikula (2016: 214) konstaterar att instruktionsdelen i undervisningen ges ofta enspråkig i tvåspråkig undervisning och är normerad av skolans språkprinciper, medan medlet för interaktion kan ofta vara tvåspråkigt eller även flerspråkigt.

(11) Studerande 4: *(svarar på lärarens fråga på finska)*

Lärare 1: *(ställer en fortsättningsfråga på finska)*

Studerande 4: *(svarar på finska)*

Lärare 1: *Kyllä*, men jag ska kommentera nu på svenska för att den här är en svenskspråkig kurs

I exemplet byter läraren språket enligt språket som studeranden använder men då hen börjar prata mer allmänt med hela gruppen byter hon språket till svenska. Hon gör också sitt val att byta språket synligt genom att kommentera varför hon ska göra det. I exempel 6, 7, 8, 9, 10 och 11 gäller att läraren byter språket enligt studerandens modersmål. Det här stödjer principen om språkens likvärdighet där också studerandenas modersmål respekteras genom att läraren är i interaktion med studerandena på studerandenas modersmål. Enligt Helldén-Paavola påverkar barnens språk inte mycket hennes språkval utan hon väljer språket på grund av ämnet för samtalet samt barnens språkkunskaper. Det här är inte fallet vid juridiska utbildningen utan läraren gör sina språkval enligt studerandens modersmål eller språket som studeranden i fråga har själv valt att använda. (Palojärvi m.fl. 2016: 30-31)

Både lärare 1 och lärare 2 uttrycker också muntligt deras syn på kodväxling och transspråkande när det är frågan om språk som studeranden använder under föreläsningen. Lärare 2 nämner under intervjun: ”Mä sanon heti kurssin alussa, että

täällä voi käyttää molempia kieliä ja jos mä unohdan sen sanoa se on Vaasassa ihan selvää, että täällä voi.” Enligt lärare 2 är det således självklart att studeranden tillåtas och uppmuntras använda alla sina språkliga resurser vilket är grundtanken när det gäller transspråkande. (Creese & Blackledge 2010: 106-107). Lärare 2 visar också under observationen (i exempel 12) för studerande att det är tillåtet att använda det andra inhemska språket.

- (12) Lärare 2: Mä yritän merkitä mitä kieltä te puhutte, mutta kun te teette niitä katu-pisteitä niin laittakaa mulle viestiä.

I exemplet hänvisar hen också ännu till den tvåspråkiga examen (katu) vilket kräver att studeranden avlägger en tredjedel av kurser på det andra inhemska språket (Hakala 2017). Också lärare 1 visar redan i början av kursen tydligt för eleverna att de får använda båda språken (se exempel 13 och 14).

- (13) Lärare 1: Hur många som är finskspråkiga eller tvåspråkiga?

- (14) Lärare 1: *Mä tuun puhumaan enimmäkseen ruotsiksi, mutta kysykää pois jos ette ymmärrä.*

I exemplen 13 och 14 synliggör läraren således sin språkanvändningsstrategi under kursen för studeranden. Hen tar hänsyn till att det finns också sådana som är andraspråksinlärare och byter språk för att tilltala dem och berätta vad som kommer att hända under kursen gällande språket. På samma sätt använde Susan Helldén-Paavola i sin tvåspråkiga undervisning ofta finska som metaspråk (Palojärvi m.fl. 2016: 33)

4.5.2. Objekt av lärarnas kodväxling och transspråkande i deras undervisning

Juridiskt språk är ett viktigt verktyg för jurister (Nordman 2008: 252-253.) Tvåspråkiga jurister i Finland bör kunna hjälpa kunder på de båda inhemska språken och med rätta termer. I Finland föreligger alla lagar och andra författningar på landets båda officiella

språk, finska och svenska. (Nordman 2009: 17, 37, 252-253). Det betonades också i lärarnas svar under intervjuer.

Ett särdrag för juridiskt språk är skillnaden mellan den muntliga och skriftliga varieteten. I undervisning av juridik förekommer det båda varieteter; lärarens muntliga undervisning om lagen och juridiska termer samt de beskrivande texter som finns i läroböcker. Juridiska texter som används i undervisningssammanhang kan räknas som icke-autentiska texter. De är s.k. metatexter som beskriver lagtexter. (Nordman 2009: 17, 37, 252-253). I kategorin av vad som kodväxlas i undervisningen är juridiska facktermer och juridiskt sakinnehåll den mest förekommande gruppen.

(15) Lärare 1: Mycket i den här lagen är tvingande, alltså *pakottavaa oikeutta*.

(16) Lärare 1: Det står i förarbetena alltså i *hallituksen esitys*.

(17) Lärare 1: Det kan inte uppsägas, *ei voi irtisanoa!*

(18) Lärare 1: Det krävs synnerligen vägande skäl, alltså *erityisen painava syy*.

(19) Lärare 2: Puolisoiden omaisuuden erottelu eli tää *avskiljande av makarnas egendom* - -.

I exempel 15, 16, 17, 18 och 19 använder lärarna parallellt både det svenska och finska termen i en mening. Lärare 1 talar svenska och förklarar sakinnehållet på svenska men upprepar begreppet på finska för att gruppen ska ha tillgång till det juridiska begreppet eller frasen på båda språken. Kodväxling av juridiska termer var mycket mer vanligt för lärare 1. Medan exemplet 19 var den enda gången jag observerade att lärare 2 använde juridiska termer muntligt på svenska.

I exempel 20 tar lärare 1 ställning till hur viktigt det är att rätta term används på båda språken.

- (20) Lärare 1: Man får inte säga *purkaminen* då man menar uppsägning.

Lärare 1 hänvisar i exempel 20 till termen *uppsägning* vars motsvarighet på finska är *irtisanominen* och betonar att den rätta översättningen av ordet inte är *purkaminen* som är en helt annan term med ett annorlunda sakinnehåll. I exemplet 21 förklarar läraren också sakinhåll av termen på svenska och använder de rätta termerna på finska:

- (21) Lärare 1: Det är alltså uppsäga, *irtisanoa* och häva, *purkaa*.

- (22) Lärare 1: Här används såndär *kohtuullistaminen*.

- (23) Lärare 1: Det fanns alltså inte *perusteltu syy*.

I exemplen 22 och 23 använder läraren bara den finska termen. Den svenskspråkiga termen var också tillgängligt antingen genom hjälpmedel som Power Point eller genom att läraren hade tidigare använt termen på båda språken. Läraren hade således hela tiden alla termer på båda språken tillgängliga för studerandena.

I ovan nämnda fall kan om språkbytena användas vid sidan av kodväxling också begreppet *kodblandning*, som beskriver språkbyten som sker på ordnivå (Baker 2011: 106-107). Språkbyten som handlade om facktermer och fackuttryck gällde bara ord eller korta fraser i en mening. Dessutom använde lärare 1 i några fall språkbyten också för att förklara längre och svårare sakinhåll på finska.

Som Colin Baker påpekade är en av orsakerna till kodväxling att betona någon central eller viktig del i meningen (Baker 2011:108). Det är delvis fallet när det gäller facktermer och vissa sakinhåll. Lärare 1 använder kodväxling för att betona att begrepp och vissa svårare sakinhåll är viktiga att kunna på båda språken. Det var fallet också i tvåspråkig undervisning på förskolenivå där Helldén-Paavola använde båda språken för att föra fram pedagogiskt innehåll. Dessutom använde hon barnens modersmål finska när det gällde pedagogiskt viktiga saker (Palojärvi m.fl. 2016: 33).

Vid sidan av juridiska facktermer och sakinnehåll anser jag att citat och även metaspråk bildar också en viktig grupp när det gäller kodväxling i mitt material. Citat gäller sådana fall då läraren citerar någon under sin undervisning. Citatet kan gälla någon skriftlig källa eller en riktig eller en påhittad diskussion.

(24) Lärare 1: Om de inte är skriftligt kan de bli att *”Ei mua oo irtisanottu, en mä oo saanu mitään paperia”*” *Ei ei mut mähän sanoin sulle ruokajonossa*”.

(25) Lärare 1: *”Ei mä en halua, että toi tyyppi kilpailee mun kanssa*” det är inte en bra orsak.

(26) Lärare 1: Man behöver inte meddela åt mig att *”mä en nyt pääse sinne ekaan että voinko mä mennä sinne tokaan*”

I exempel 24, 25 och 26 citerar lärare 1 en påhittad diskussion på finska för att ge ett konkret exempel på sakinnehållet eller om praktiska frågor som gäller kursen som i exemplet 26. Läraren kan också citera en diskussion som verkligen har hänt med en finsspråkig person som i exempel 27:

(27) Lärare 1: *”No kyllä työntekijästä päästään nopeasti eroon Suomessakin*”

I exemplet citerar läraren en diskussion som har skett med en bekant gällande jämförelse av uppsägningsgrunder mellan Finland och USA. Som också Colin Baker (2011: 109) påpekar är det vanligt att använda ett annat språk då man refererar en diskussion som har försiggått på detta språk. Detta gäller också en skriftlig källa som i exempel 28.

(28) Lärare 1: De hade *äänestystulos 3-2*.

I exemplet citerar läraren en skriftlig källa nämligen regeringens proposition som är skriven på finska. Läraren byter således språk till finska då det gäller information som står på finska i det skriftliga dokumentet.

När lärare 1 använder metaspråk bytte hen också språket under de observerade lektionerna. Det gäller speciellt situationer då läraren synliggör sin språkstrategi genom att berätta vad som kommer att hända och förklarar till exempel att hon ska använda huvudsakligen svenska under föreläsningen men tilltalar finskspråkiga direkt på finska och uppmuntrar dem att fråga om de inte förstår någonting. Också lärare 2 använder metaspråk men under de observerade lektionerna gör hen de på kursens huvudsakliga undervisningsspråk (se avsnitt 4.5.1).

I intervjun frågade jag lärarna hur de växlar mellan språken, det vill säga om de växlar på ord- eller meningsnivå. Lärare 2 berättade följande:

Mä pyrin varmaan, että lauseita mutta ehkä nyt ei ihan yks lause mä pyrin välttämään sitä että kesken virkkeen vaihtaa kieltä koska se on vähän hankala, mä en tiedä itseasiassa että teenkö mä sitä välttämättä koska tässä tää yksikön työskentely on semmosta että täällä vaihtuu muuten kieli koko ajan ja sit sitä ei välttämättä kiinnitä huomiota.

Lärare 2 berättar att hen undviker att byta språk när det gäller bara enstaka ord eller meningar men är inte alltid säker på om hen i praktiken gör det. Således betonar hen skillnaden mellan planerad och förverkligad språkanvändning. Också lärare 1 betonar i intervjun att hen försöker undvika blandspråk. Hen medger också att det ibland kan vara svårt. Således är de båda lärarna medvetna om att det under undervisning kan förekomma kodväxling när det gäller enstaka ord som inte är juridiska termer.

Under observationerna kunde jag märka kodväxling på ordnivå speciellt under föreläsningar där svenska var det huvudsakliga undervisningsspråket. Kodväxling på ordnivå gäller enstaka ord på finska eller svenska eller även på engelska som inte är facktermer utan läraren har bytt språk av någon annan orsak än att lära ut begrepp på båda språken.

(29) Lärare 1: Man kan inte uppsäga någon bara för att *naama ei miellytä*.

(30) Lärare 1: Om jag blir uppsagd av kollektiva skäl, *rahat loppu*.

(31) Lärare 1: Man kan inte bara sådär *potkia pihalle*.

(32) Lärare 1: De är de som är lite *kinkkinen juttu*.

I exemplen 29, 30, 31 och 32 använder lärare 1 enstaka finskspråkiga fraser i en svenskspråkig mening. Det finns inte någon klar orsak till språkbyte i de här fallen. Läraren kan möjligtvis ha bytt språk på grund av att det inte finns motsvarande ord eller fras på svenska som skulle innehålla exakt samma budskap. Dessutom kan läraren byta språk för att skapa närhet med gruppen. (Baker 2011: 108.) Majoriteten av gruppen har trots kursens huvudsakliga undervisningsspråk finska som modersmål.

(33) Lärare 1: De är *kiva* om ni gör det.

I exemplet 33 använder läraren det finska ordet ”kiva” i mitten av en svenskspråkig mening. Ordet kiva kan ses som en finlandism, det vill säga ett finlandssvenskt särdrag i svenska språket i Finland. Ordet *kiva* liknar i finlandssvenska ett lånord som har blivit en permanent del av mottagarspråket (af Hällström-Reijonen 2012). Det här kallar Colin Baker för *language borrowing* (Baker 2011: 107.) Som också Abrahamsson nämnde kan som målspråksavvikande modifiering gälla inte bara kodväxling till inlärarens modersmål utan också till andra främmande språk som till exempel till engelska. (Abrahamsson 2009: 175-176). Sådant förekom också i mitt material.

(34) Lärare 1: *I’m just saying*.

(35) Lärare 1: *No problem*.

I exemplen 34 och 35 gäller det också fraser som jag antar har blivit ganska vanliga lånord eller snarare lånfraser från engelska. Fraserna har ändå inte på samma sätt blivit permanenta delar av svenska eller finska språket, men är så frekventa att jag antar att de flesta studerande kan förväntas förstå dem. Att använda engelska fraser under

föreläsningen kan också ses som ett tecken på transspråkande. Användningen av engelska kan påverka att en tvåspråkig eller flerspråkig person lär sig mer effektivt då hen får och kan dra nytta av alla sina existerande språkkunskaper. I det här sammanhanget gäller det kunskaper i svenska, finska och engelska. (Creese & Blackledge 2010: 106-107)

4.5.3. Lärarnas parallell och växelvis användning av kodväxling och transspråkande

Flexibelt mångfaldig undervisning där kodväxling tillåts delas vidare på två olika sätt: växelvis användning samt parallell användning av två språk. Växelvis användning gäller då språken används turvis och parallell användning då man upprepar och ger samma budskap på båda språken. (Mård-Miettinen m.fl. 2016: 13-14).

Under observationerna kunde både parallell och växelvis användning av båda språken märkas. Parallell användning kom fram speciellt då juridiskt viktiga termer användes under föreläsningen. Juridiska termer gavs för studeranden på båda språken. Lärare 1 även upprepade några viktiga sakinnehåll på båda språken (se avsnitt 4.5.2). Parallell användning av båda språken förekom också i sådana fall då läraren upprepade samma budskap men budskapet gällde inte juridiskt fackspråk eller något ämnesspecifikt sakinnehåll. Parallell användning kunde gälla enstaka ord, fraser eller en hel mening.

(36) Lärare 1: God morgon! *Hyvää huomenta!*

(37) Lärare 1: Frågor? *Kysymyksiä?*

(38) Lärare 1: *Ja sun nimi on* och du heter?

(39) Lärare 1: Inga hjälpmedel, *ei lakikirjaa eikä mitään*

I exempel 36, 37, 38 och 39 använder lärare 1 båda språken när hen kommunicerar med gruppen. Exempelen gäller inte pedagogiska innehåll utan är hälsningsfraser, frågor eller

allmänna råd. Det handlar alltså inte om en dialog med den enskilde studeranden (se 4.5.1) utan mera om att läraren tar hänsyn till de båda språkgrupperna. Som också Colin Baker påpekar (2011: 109) kan man genom kodväxling skapas social närhet.

I exempel 40 är ett bra exempel på när läraren byter sitt språk enligt situationen under föreläsningen.

- (40) Lärare 1: Ni får diskutera med kompisen (efter en stund) *Saatte ihan vapaasti sitten jutella kaverin kanssa, että miksi joku asia viittaa mihin ja näin.*

I exempel 40 finns det lite mera tid mellan den svenskspråkiga meningen och den finskspråkiga upprepningen. Läraren ger först instruktioner till en uppgift och säger att man får göra uppgiften tillsammans. Efter några minuter upprepar hen sin instruktion på finska eftersom ingen i klassen talar. Genom det här gör läraren det som enligt Baker (2011: 108) kallar för att ett innehåll klargörs genom att upprepa det på ett annat språk.

5. SPRÅKLIGA PRINCIPER VID VASAENHETEN

Utgående från analysen och med stöd från teoriramen i tvåspråkig undervisningssätt kan man påstå att vid Vasaenheten följs principen om språkens jämlikhet genom en strävan att ordna lika många kurser på båda språken så långt som möjligt (jfr Palojärvi m.fl. 2016: 30-31.) Kurserna ordnas ändå inte artificiellt på ett visst språk utan kursens språk beror på lärarens modersmål. Studerande vid Vasaenhet får också alltid använda sitt modersmål på föreläsningar samt i tentamenssvar förutom studerande som avlägger den tvåspråkiga examen och ska svara på det andra inhemska språket i en tredjedel av tentamen. (Hakala 2017; Kvist 2016: 334, 348)

Principen om konsekvent språkanvändning uppfylls genom att språken byts huvudsakligen enligt kurs. Under kursen kan språket ändå bytas enligt ämne eller en enskild studerande. Språkliga principerna vid Vasaenheten gäller således huvudsakligen flexibelt mångfaldigt arrangemang, där båda språken används växelvist (se avsnitt 2.1) (Mård-Miettinen m.fl. 2016: 13-14.) Det kan även pratas om transspråkande där studerandes alla språkliga resurser används genom planerad och strukturerad användning av två språk under samma lektion (Baker & Wright 2017: 280-282.) Dessutom finns det dock tecken på strikt särskiljande av språk (Mård-Miettinen m.fl. 2016: 13-14.) Lärarna undervisar huvudsakligen på bara ett språk och strävar efter att undervisningen skulle ske helt på det språk. De båda lärare betonar under observationerna kursens huvudsakliga undervisningsspråk för studerande (se avsnitt 4.5.1).

Eftersom målgrupperna vid juridiska fakulteten är heterogena finns det alltid både infödda talare samt andraspråksinlärare i kurser och följaktligen gäller också principen om språket som både redskap och mål (Bergroth 2007: 104). Målgruppen vid juridiska fakultetens kurser är ändå oftast till majoriteten finskspråkiga eftersom den årliga intagningen är 26 finskspråkiga och 12 svenskspråkiga studerande (Helsingfors universitet 2019a; Helsingfors universitet 2019b.)

Vasaenheten påminner undervisningsformer som ämnesundervisning via andraspråk och språkprogram som Bergroth (2007) presenterar i sin avhandling. De båda har internationalisering som mål (se 2.1.) (Bergroth 2007: 14). Utbildningen kan anses lämpa sig under begreppet *dual language education* där flera språk ses som resurser, och kan anses som en typ av tvåvägsspråkbildning (se avsnitt 2.1.). (Freeman 2007: 4-7; Howard & Sugarman 2007: 2.) De båda språkgrupperna får språkutveckling i andraspråket under hela examen och även under samma kurser. En skillnad är att vid juridiska fakulteten används i regel kursens bestämda undervisningsspråk med en viss andel kodväxling till det andra språket (Hakala 2017). Därför har de båda språkgrupperna nödvändigtvis inte lika stora möjligheter ”språkbada” i det andra språket under en samma föreläsning.

6. SLUTDISKUSSION

Syftet med den här avhandlingen pro gradu har varit att redogöra för hur läraren går tillväga och stöttar andraspråksinlärare i tvåspråkig undervisning vid Vasaenheten. Fokuset lades på både målspråksenliga och tvåspråkiga stödformer. Jag har utfört undersökningen genom att intervjua och observera två lärare vid Vasaenheten för Helsingfors universitets juridiska fakultet. Den ena lärare har finska och den andra svenska som sitt huvudsakliga undervisningsspråk.

Min första forskningsfråga var att redogöra för hurdan målspråksenlig och tvåspråkig stöttning använder lärarna i sin undervisning. Av lärarnas intervjusvar kan man starkt lyfta fram juridiska termer. De båda lärarna betonar att studerandena ska ha tillgång till juridiska termer på de båda språken. Detta säkerställer de med att muntligt ge enstaka juridiska termer på båda språken eller att skriftligt ha termerna synliga i föreläsningsmaterialet på båda språken.

Undervisningen i juridik föreställer en specifik del av juridiskt språk. Skillnaden mellan den muntliga och skriftliga varieteten är ett särdrag för juridiskt språk. Under föreläsningarna i juridik förekom det både muntliga och icke-autentiska skriftliga texter som beskriver lagtexter. Ett annat särdrag för juridiskt språk är att det krävs en specifik språklig form för att språket skulle få juridiskt kraft. Därför är det viktigt att studerande har tillgång till den här språkliga formen på Finlands båda officiella språk.

Under observationerna kom det fram både målspråksenlig och tvåspråkig stöttning. Den målspråksenliga stöttnen galler huvudsakligen förklaring av svåra juridiska termer och andra ord som kan vara svåra för andraspråksinlärare. Dessutom drog de båda lärarna nytta av materialet som hjälpmedel inte bara när det galler föreläsningsmaterialet utan också läroböcker och paragrafhänvisningar till lagtexter på båda språk. Tvåspråkig stöttning kom fram huvudsakligen som kodväxling till det språk som inte är kursens huvudsakliga undervisningsspråk.

Kodväxling förekom speciellt då det gällde interaktion med andraspråksinlärare. Läraren som undervisade gruppen på svenska använde kodväxling som del av sin undervisning. I direkt interaktion med en studerande använde de båda lärarna huvudsakligen det språk som studeranden använde men bytte till det huvudsakliga undervisningsspråket när de talade med hela gruppen. Kodväxlingen gällde speciellt juridiska termer men användes också när läraren till exempel citerade någon verklig eller påhittad diskussion på det andra språket än kursens huvudsakliga undervisningsspråk. Dessutom förekom det också kodväxling av enstaka ord både på andraspråksinlärarnas modersmål samt på engelska. Under föreläsningarna användes kodväxling både parallellt, det vill säga samma budskap ges på de båda språken och växelvist, det vill säga språken används turvis.

Den andra forskningsfrågan berörde skillnaderna i de använda stödformerna mellan lärarna. Bara den lärare 1 som undervisade den svenskspråkiga kursen använde kodväxling när det gällde själva undervisningen. Lärare 1 använde huvudsakligen svenska men växlade ganska fritt mellan språken. Huvudsakligen gällde den här växlingen juridiska termer men det förekom också finska då det gällde metaspråk, citat eller enstaka icke-fackspråkliga ord. Lärare 1 använde också några enstaka ord på engelska.

Lärare 2 höll sig noggrannare till kursens undervisningsspråk och använde svenska bara i korta interaktionssekvenser med svenskspråkiga studeranden. Lärare 2 nämnde också själva att hen ser som det som hens ansvar att studerandena får en viss mängd undervisning på finska inom enheten. Hen betonade att studerandena får undervisning på svenska under andra kurser. Skillnaden mellan lärarna kan således sägas vara att lärare 2 ser undervisningen mera som strikt särskiljande av språken, det vill säga att principen en person och ett språk är viktig för hen. Däremot har lärare 1 mera positiv inställning till kodväxling och transspråkande och ser undervisningen som ett flexibelt mångfaldigt arrangemang.

När det gäller den allmänna atmosfären i Vasaenheten visade det sig att den är positiv till transspråkande. Jag har hänvisat i den här avhandlingen till transspråkande som en

allmän medvetenhet om att alla får använda vilket språk de vill. Det tycker jag att båda lärare visar tydlig i sin undervisning och uppmuntrar också studeranden att använda alla sina språkliga resurser för att lära sig ämnesinnehållet.

Den tredje och sista forskningsfrågan gällde hur lärarnas planerade språkanvändning skiljer från deras förverkligade språkanvändning. Som också lärarna själv betonade i sina intervjusvar kan de medvetna planerna ändras i verkliga situationer också omedvetet. Det här gäller speciellt kodväxling. Båda lärarna betonade i sina intervjusvar att de försöker att inte byta språk när det gäller enstaka ord eller meningar men i praktiken kom det fram också sådan kodväxling hos dem. Men som lärarna också själva påpekade är atmosfären i hela enheten språkligt så tillåtande att man möjligen inte alltid ens märker att man har bytt språk. Dessutom var språkbytet i vissa situationer det mest fungerande alternativet i undervisningen.

Jag anser att min hypotes ganska bra stämmer överens med resultatet från analysen. Som jag antog använde lärarna huvudsakligen kursens undervisningsspråk och betonade att sakinnehållet och de juridiska termerna är den största orsaken till kodväxling. Dessutom märkte jag inte, som jag också antog, några markanta förenklingar i undervisningsspråket. Som jag antog användes det mera kodväxling av läraren på den svenskspråkiga kursen jämfört med läraren på den finskspråkiga kursen. Troligen är en av orsakerna till det här att majoriteten av gruppen har finska som modersmål. Dessutom kom det fram i analysen att lärare 1 förhåller sig mer positivt till kodväxling jämfört med lärare 2. Det som jag inte förväntade mig var att det inte användes nästan någon kodväxling på den finskspråkiga kursen.

Som jag antog fanns det också skillnader i hur lärarnas planerade och förverkligade språkanvändning samt stödformer stämde med varandra. De största skillnader hände troligen omedvetet eller krävdes av situationen i fråga.

Den här avhandlingen gäller två lärare inom Vasaenheten och således kan inga långgående generaliseringar om tvåspråkig undervisning och stöttning i språkligt heterogena grupper göras utgående från den här analysen. Inom Vasaenheten undervisar

också flera lärare och lärare som inte är Vasaenhetens fastanställda lärare och därför representerar den här avhandlingen inte uteslutande Vasaenhetens lärares språkanvändning och stödformer. Men jag hoppas ha kunnat med dessa resultatet beskriva juridiska fakultetens tvåspråkiga undervisningsform och språkliga principer och erbjuda en presentation av två olika undervisningsmodeller i tvåspråkiga grupper. Dessutom kan den här analysen erbjuda material för själva enheten att kunna jämföra sin språkstrategi och -praxis på enhetens svenska- och finskspråkiga kurser.

En annan aspekt som inverkar generaliseringen av mina resultat är att man inte nödvändigtvis kan veta om allt som händer under en föreläsning är kännetecknande för lärarens språkanvändning generellt. Det kan alltid förekomma oväntade situationer då läraren bör göra spontana beslut. Dessutom finns det alltid en risk för forskarens paradox. Det vill säga för att informanten vet att jag är där för att undersöka språkanvändning kan det också påverka informantens språkanvändning.

Syftet med avhandlingen justerades i mitten av processen vilket gjorde att stödformerna inte har observerats på samma sätt hos de två lärare. Vid observation av lärare 1 låg fokuset främst på kodväxling och de övriga strategierna fästes inte lika stor uppmärksamhet på medan lärare 2 inte använde kodväxling och observationens fokus flyttades till övriga strategier. Dessutom om jag skulle ha bandat in föreläsningar skulle olika målspråksenliga stödformer beaktas bättre och mer noggrant hos de båda lärarna. I den här analysen har bara de viktigaste och mest frekventa stödformer tagits upp.

Den här undersökningen har gjorts ur lärarsynvinkel och hur de använder språket och stöder den andra språkgruppen inom enheten. Jag anser att det också skulle vara intressant att undersöka den tvåspråkiga undervisningen i juridik ur studerandenas synvinkel. Det vore intressant att veta hur studeranden till exempel använder de två språken och vilka kommunikationsstrategier de använder för att överkomma eventuella problem med andraspråket. Dessutom skulle det vara viktigt att redogöra för hurdana stödformer studeranden skulle behöva och hur bra de nu anser att stöttning inom enheten hjälper dem att göra språket och innehållet mer begripligt.

KÄLLOR

- Abello-Contesse, Christian (2013). Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field. I: Christian Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López-Jiménez och Rubén Chacón-Beltrán (red.). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience*. Bristol: Multilingual Matters. 3–23.
- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Baker, Colin & Wayne E. Wright (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6th edition. Bristol: Multilingual Matters
- Bergroth, Mari (2007). *Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbud*. Vasa: Acta Wasaensia
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. [Citerat 27.10.17] Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Creese, Angela & Adrian Blackledge (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94: 103–115.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur 2017
- Freeman, Rebecca (2007) Reviewing the Research on Language Education Programs. I: Ofelia Garcia & Colin Baker (red.). *Bilingual Education. An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters. 3–18.
- Galdia, Marcus. (2008). Oikeuskielen pragmaattiset aspektit. I: *Kielen ja oikeuden kohtaamisia*. Heikki E.S. Mattilan juhlaKirja. Helsingfors: Talentum. 13–30.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann cop.
- Hakala (2017). Utbildningsplanerare vid juridiska fakulteten i Vasa. Intervju. 27.10.2017 i Vasa.
- Helsingfors universitet (2019a). *Päähaku, oikeustieteen koulutusohjelma (Vaasa), suomenkielinen koulutus, oikeusnotaari ja oikeustieteen maisteri (3 v + 2 v)* [Citerat 26.4.2019]. Tillgänglig: <https://www.helsinki.fi/fi/paahaku-oikeusnotaarin-koulutusohjelma-vaasa-suomenkielinen-koulutus-oikeusnotaari-ja-oikeustieteen-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.20.90736548133>
- Helsingfors universitet (2019b). *Huvudansökan, utbildningsprogrammet för rättsnotarie (Vasa), svenskspråkig utbildning, rättsnotarie och juris magister (3 år + 2 år)*. [Citerat 26.4.2019]. Tillgänglig: <https://www.helsinki.fi/sv/huvudansokan-utbildningsprogrammet-for-rattsnotarie-vasa-svensksprakig-utbildning-rattsnotarie-och-juris-magister-3-ar-2-ar/1.2.246.562.20.58543605073>

- Howard, Elizabeth R. & Julie Sugarman (2007). *Realizing the Vision of Two-Way Immersion. Fostering Effective Programs and Classrooms*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- af Hållström-Reijonen, Charlotta (2012). *Stöpsel, bevaring och siskonkorv*. [Citerat 11.5.2019]. Tillgänglig: <https://www.sprakbruk.fi/-/stopsel-bevaring-och-siskonkorv>
- Keränen, Mirjami (2012). ”Jurister är också lingvister” *Helsingfors universitets tvåspråkiga juristutbildning i Vasa ur expertisperspektiv*. [Citerat 27.10.17] Tillgänglig: <https://www.tritonia.fi/fi/e-opinnaytteet/tiivistelma/5122/%E2%80%9DJurister+%C3%A4r+ocks%C3%A5+lingvister.%E2%80%9D+Helsingfors+universitets+tv%C3%A5spr%C3%A5kiga+juristutbildning+i+Vasa+ur+expertisperspektiv>
- Kvist, Maria (2016). Juristutbildning på båda språk. I: Landqvist, Hans, Christer Laurén, Lieselott Nordman, Marianne Nordman & Maria Kvist (red.). *Juridik på svenska i Finland. Perspektiv på språk och rätt*. Vasa: Scriptum. 327–369.
- Landqvist, Hans (2010). Fackmännen, lekmännen och juridiken: några aspekter på juridiska handböcker för lekmän. I: Nissilä, Niina & Nestori Siponkoski. *Kieli ja tunteet. Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyyt*. Vasa: VAKKI Publications 37. 165–175.
- Landqvist, Hans, Niina Nissilä & Nina Pilke (2017). Röster i teknikens värld. Termer, fackexperter och språkexperter. I: Nicole Keng, Anita Nuopponen & Daniel Rellstab (red.). *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen. VAKKI-symposiumi XXXVII 9. – 10.2.2017*. VAKKI Publications 8. Vaasa. 100–110.
- Larsson, Staffan. (2007) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Llinares, Ana, Tom Morton & Rachel Whittaker (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, Peeter, David Marsh & María Jesús Frigols. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education
- Moore, Pat & Tarja Nikula (2016). Translanguaging in CLIL Classrooms. I: Tarja Nikula, Emma Dafouz, Pat Moore & Ute Smit (red.). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. 211–234.
- Mård-Miettinen, Karita, Åsa Palviainen & Anu Palojarvi (2016). Tvåspråkig undervisning och dess förverkligandeformer. I: Anu Palojarvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.) *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. 11–18.

- Nikula, Tarja (2010) Effects of CLIL on a teacher's classroom language use I: Christiane Dalton-Puffer, Tarja Nikula & Ute Smit (red.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 105–124.
- Nordman, Lieselott (2009). *Lagöversättning som process och produkt: Revideringar och institutioner vid lagöversättning till svenska i Finland*. Helsingfors: Helsingfors Universitet
- Nordman, Marianne (2008). Juridisk text på svenska – ett gebit för språkforskare och språkvårdare. I: *Kielen ja oikeuden kohtaamisia*. Heikki E.S. Mattilan juhlakirja. Helsingfors: Talentum. 251–264.
- Palojärvi Anu, Åsa Palviainen, Karita Mård-Miettinen & Susan Helldén-Paavola. (2016). ”Kiitos. Lite blåbär”: Tillämpning av tvåspråkig pedagogik. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.) *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. 26–49.
- Palviainen, Åsa & Karita Mård-Miettinen (2016). ”Beakta syfte, målgrupp och kontext”: Forskarreflektioner kring genomförande av tvåspråkig pedagogik. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.) *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. 55–60.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Shin, Sarah J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity and Policy*. New York: Routledge.
- Sipola, Sirpa (2006). *Vuxenspråkbild i svenska: ur den autonoma inlärnings synvinkel*. Vasa: Universtas Wasaensis
- Skinnari, Kristiina & Eveliina Bovellan (2016). CLIL Teacher's Beliefs about Integration and about Their Professional Roles: Perspectives from a European Context. I: Tarja Nikula, Emma Dafouz, Pat Moore & Ute Smit (red.). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. 145–167.
- Strandvik, Ingemar, Nina Pilke & Niina Nissilä (2016). Juridisk terminologi i den flerspråkiga EU-kontexten. I: Pilke, Nina & Niina Nissilä (red.). *Tänkta termer. Terminologihänsyn i nordiskt perspektiv*. Vasa: VAKKI Publications 5. 47–69.
- Syrjälä, Susanna (2015). *Opettaminen kahdella kielellä kaksikielisessä ryhmässä. Tutkimuskohteena Helsingin yliopiston järjestämä kaksikielinen juridiikan lukiokurssi Näkökulmia oikeuteen*. [Citerat 27.10.17] Tillgänglig: <https://www.tritonia.fi/fi/e-opinnaytteet/tiivistelma/6703/Opettaminen+kahdella+kielell%C3%A4+kaksikielisess%C3%A4+ryhm%C3%A4ss%C3%A4+-+Tutkimuskohteena+Helsingin+yliopiston+j%C3%A4rjest%C3%A4m%C3%A4+kaksikielinen+juridiikan+lukiokurssi+N%C3%A4k%C3%B6kulmia+oikeuteen>

Södergård, Margaretha (2007). Språkbåd på daghemsnivå – interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen. *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Levón institut. 45–53.

Tornberg, Ulrika (2015). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning

Vehmas-Lehto, Inkeri (2010). Termit kääntäjän näkökulmasta. I: Nissilä, Niina & Nestori Siponkoski. *Kieli ja tunteet. Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys*. Vasa: VAKKI Publications 37. 361–372.

BILAGA 1: Intervjufrågor

1. Beskriva kort din språkliga bakgrund.

2. Vad är din inställning till att undervisa juridik för en tvåspråkig grupp?

3. Hur ser dina förberedelser inför föreläsningar ut?

4. Anser du att du har någon språkstrategi under föreläsningar? Hurdan?

(Hjälpfrågor: I vilka situationer du oftast byter språk? På vilket språk kommunicerar du med studeranden?)

5. På vilket sätt växlar du mellan språk?

(Hjälpfrågor: Använder du enstaka finska ord och fraser i svenskspråkiga meningar? Upprepar du samma innehåll på båda språk?)

6. Anser du att det finns delar av undervisning som är viktiga att upprepas på båda språk? I så fall vilka?

7. Stöder du de finskspråkiga/svenskspråkiga elevers inläring på något annat sätt än att byta språket?

BILAGA 2: Observationsschema

Plats: Helsingfors universitet juridiska fakulteten i Vasa

Tid: 11.-12.4.2017

Målgrupp: En heterogen grupp av infödda och andraspråkstalare i svenska

Huvudsakliga undervisningsspråk: svenska

Material:

Läraren använder svenska _____%

Läraren använder finska _____%

Lärarinitierat kodväxling

Ett visst sakinnehåll

Få uppmärksamhet

Facktermer

Parallel användning (samma sak upprepas):

Studerandeinitierat kodväxling:

Hjälpmedel:

Intressanta fall: